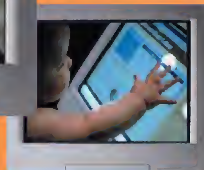
Bildung auf einen Blick 2009

OECD-INDIKATOREN









OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2009
OECD-Indikatoren



Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

Gemäß Artikel 1 des am 14. Dezember 1960 in Paris unterzeichneten und am 30. September 1961 in Kraft getretenen Übereinkommens fördert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eine Politik, die darauf gerichtet ist:

- in den Mitgliedstaaten unter Wahrung der finanziellen Stabilität eine optimale Wirtschaftsentwicklung und Beschäftigung sowie einen steigenden Lebensstandard zu erreichen und dadurch zur Entwicklung der Weltwirtschaft beizutragen;
- in den Mitglied- und Nichtmitgliedstaaten, die in wirtschaftlicher Entwicklung begriffen sind, zu einem gesunden wirtschaftlichen Wachstum beizutragen; und
- im Einklang mit internationalen Verpflichtungen auf multilateraler und nicht diskriminierender Grundlage zur Ausweitung des Welthandels beizutragen.

Die Gründungsmitglieder der OECD sind: Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, die Schweiz, Spanien, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Folgende Staaten wurden zu den nachstehend genannten Daten Mitglieder der OECD: Japan (28. April 1964), Finnland (28. Januar 1969), Australien (7. Juni 1971), Neuseeland (29. Mai 1973), Mexiko (18. Mai 1994), die Tschechische Republik (21. Dezember 1995), Ungarn (7. Mai 1996), Polen (22. November 1996), Korea (12. Dezember 1996) und die Slowakische Republik (14. Dezember 2000). Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften nimmt an den Tätigkeiten der OECD teil (Artikel 13 des Übereinkommens über die OECD).

Das Zentrum für Farschung und Innavatian im Bildungswesen (CERI) wurde im Juni 1968 vam Rat der Organisatian für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ins Leben gerufen. Alle OECD-Mitgliedsländer nehmen daran teil.

Die Hauptziele dieses Zentrums sind:

- *Färderung und Unterstützung der Entwicklung van Farschungsaktivitäten im Bildungsbereich und gegebenenfalls die Durchführung salcher Farschungsaktivitäten;*
- *Färderung und Unterstützung van Pilatversuchen im Hinblick auf die Einführung und Erprabung van Innavatianen im Bildungssystem;*
- *Färderung der Entwicklung einer Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der pädagagischen Farschung und Innavatian.*

Das Zentrum arbeitet innerhalb der Organisatian für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gemäß den Entscheidungen des Rats der Organisatian und im Auftrag des Generalsekretärs sawie unter der direkten Kantralle eines Lenkungsausschusses, in den jeder am Arbeitspragramm des CERI beteiligte Mitgliedstaat einen natianalen Experten für den Aufgabenbereich des Zentrums entsendet.

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:

Education at a Glance 2009: OECD Indicators

Regards sur l'Education 2009: Les indicateurs de l'OCDE

© 2009 OECD

Alle Rechte vorbehalten

© 2009 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

Für die Qualität der deutschen Version und die Übereinstimmung mit dem Originaltext übernimmt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Verantwortung.

Vorwort

Bei der Suche nach einer Bildungspolitik, die auf wirksame Art und Weise die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, die Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und die dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf internationale Vergleiche. Als Teil der Bemühungen in diesem Bereich sieht das OECD-Direktorat für Bildung eine seiner Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Diese Indikatoren bieten sowohl den politischen Entscheidungsträgern als auch den im Bildungswesen Tätigen die Möglichkeit, das eigene Bildungssystem im Licht der Leistungsfähigkeit anderer Länder zu betrachten. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind sie darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen um Reformen in der Bildungspolitik zu unterstützen.

Bildung auf einen Blick zielt ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Schüler und Studierende von Weltklasseformat auszubilden. Die Veröffentlichung untersucht die Qualität der Lernergebnisse, die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die die Bildungserfolge beeinflussen, und die – im weitesten Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Investitionen in Bildung.

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD Indicators of Education Systems Programme (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Arbeiten an der Veröffentlichung wurden von der Abteilung für Indikatoren und Analysen des OECD-Direktorats für Bildung unter der Leitung von Andreas Schleicher koordiniert; das OECD-Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) stellte Material und Daten zur Verfügung. An der Veröffentlichung mitgewirkt haben Etienne Albiser, Tracey Burns, Eric Charbonnier, Bo Hansson, Corinne Heckmann, David Istance, Karinne Logez, Koji Miyamoto, Sophie Vayssettes, Patrick Werquin und Jean Yip. Sandrine Meireles war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig, Pedro Lenin Garcia de Léon, Niccolina Clements, Diana Toledo-Figueroa, Elisabeth Villoutreix and Alexandra Wise haben die Arbeiten fachlich unterstützt sowie bei Analysen und Lektorat mitgewirkt. Die Entwicklung der Veröffentlichung wurde von den Mitgliedsländern durch die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an diesem Bericht und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

In den letzten Jahren ist zwar viel erreicht worden, aber die Mitgliedsländer und die OECD setzen ihre Bemühungen fort, bildungspolitische Fragestellungen noch genauer mit den besten verfügbaren international vergleichbaren Daten zu verknüpfen. Hierbei stellen sich verschiedene Herausforderungen, und es gilt, unterschiedlichste Aspekte abzuwägen. Erstens müssen die Indikatoren die Fragen ansprechen, die in den einzelnen Ländern von großer bildungspolitischer Bedeutung sind und bei denen eine international vergleichende Perspektive gegenüber nationalen Analysen und Bewertungen tatsächlich einen Informationsgewinn liefert. Zweitens müssen die Indikatoren zwar so vergleichbar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch länderspezifisch genug, um historische, systembedingte und kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern berücksichtigen zu können. Drittens muss die Darstellung in den Indikatoren so klar wie möglich sein, gleichzeitig aber auch der facettenreichen Realität von Bildungssystemen in der heutigen Welt gerecht werden. Viertens besteht

der allgemeine Wunsch, die Zahl der Indikatoren so niedrig wie möglich zu halten, während gleichzeitig ihre Zahl aber groß genug sein muss, um den politischen Entscheidungsträgern in den einzelnen Ländern, die sich ganz unterschiedlichen Herausforderungen gegenübersehen, wirklich von Nutzen zu sein.

Die OECD wird diese Herausforderungen auch weiterhin entschieden angehen und die Entwicklung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen vorantreiben, in denen die Entwicklung von Indikatoren möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist. Die Weiterentwicklung der Internationalen Schulleistungsstudie PISA und deren Erweiterung durch die internationale OECD-Erhebung zu den Kompetenzen von Erwachsenen (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie die internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Zieles.

Für diesen Bericht zeichnet der Generalsekretär der OECD verantwortlich.

Inhalt

Bezeichnung des Indikators in der Ausgabe 2008

Copyrighted material

Editorial

von Barbara Ischinger, Direktorin für Bildung

Bildungsinvestitionen und -innovationen für den wirtschaftlichen Wiederaufschwung

Die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* wird zu einem Zeitpunkt veröffentlicht, da sich alle Aufmerksamkeit auf die Finanzkrise und ihre wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen richtet. Die vorgestellten Untersuchungen stützen sich auf Daten bis zum Jahr 2007, daher enthält diese Ausgabe noch keine Einschätzungen der Auswirkungen der Krise auf die Bildungssysteme, dennoch werden wichtige Faktoren für die Diskussion darüber präsentiert, wie Investitionen in das Humankapital zum wirtschaftlichen Wiederaufschwung beitragen können.

Bildung ist schon immer eine entscheidende Investition in die Zukunft gewesen – die Zukunft des Einzelnen, der Wirtschaft und der jeweiligen Gesellschaft. Im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft sich der staatliche Nettoertrag aus einer Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich pro Studierenden auf mindestens 50.000 US-Dollar (Indikator A8). Auch für den Einzelnen wird ein längerer Verbleib im Bildungssystem im Laufe der nächsten Jahre wahrscheinlich immer interessanter werden: So sinken beispielsweise die Opportunitätskosten der Bildung, wenn es schwieriger wird, eine Beschäftigung zu finden, und diese Opportunitätskosten bzw. entgangenen Einkommen während des Studiums sind schließlich in der Regel der größte Kostenfaktor für die Studierenden (außer in den Vereinigten Staaten, da dort die Studiengebühren sehr hoch sind) (Indikator A8). Sinkende Opportunitätskosten sprechen auch für verstärkte private Investitionen in Bildung, und da besser Ausgebildete eher im Arbeitsmarkt verbleiben (Indikator A6), nimmt der Nutzen der Bildung dadurch weiter zu. Und schließlich wird es in Zeiten des wirtschaftlichen Abschwungs eher schwieriger werden, mit einem neu erworbenen Abschluss in den Arbeitsmarkt einzutreten, da Arbeitgeber Stellen streichen und junge Absolventen mit erfahreneren Beschäftigten konkurrieren.

Es sind auch wichtige Aspekte der Chancengleichheit zu berücksichtigen, wenn sich die Beschäftigungsaussichten für die weniger Qualifizierten verschlechtern. Die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen hat zwar in den meisten Ländern stetig zugenommen (Indikator C1), dennoch verlässt eine beachtliche Minderheit das Bildungssystem, ohne eine ausreichende Mindestqualifikation zu erwerben. In den OECD-Ländern sind mehr als 40 Prozent der Menschen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerbslos (Indikator A6). Und selbst diejenigen mit einem höheren Bildungsabschluss stehen schlecht da, wenn sie arbeitslos werden. Etwa die Hälfte der 25- bis 34-jährigen Erwerbslosen mit einem Abschluss des Sekundarbereichs I und II sind Langzeiterwerbslose (Indikator C3). Fort- und Weiterbildungsangebote sind oft

darauf ausgelegt, Defizite bei der Erstausbildung auszugleichen, aber tatsächlich ist die Beteiligung derjenigen mit hohen Ausgangsqualifikationen signifikant höher als derjenigen mit den geringsten Qualifikationen, sodass diese Angebote oft gerade diejenigen nicht erreichen, die sie am dringendsten benötigen.

Wenn die Nachfrage nach Bildung und Qualifikationen aufgrund sich verschlechternder Aussichten auf dem Arbeitsmarkt weiter steigt, wie die Daten dieser Ausgabe vermuten lassen, werden sich die Unterschiede beim Bildungsstand zwischen den jüngeren und den älteren Altersgruppen unter den Erwachsenen wahrscheinlich weiter vergrößern. Dadurch wird sich die Gefahr der chronischen Nichterwerbstätigkeit für ältere, oft geringer qualifizierte Erwachsene vermutlich noch weiter vergrößern. Im Gegensatz zur weit höheren Bildungsbeteiligung der 20- bis 30-Jährigen sind in den OECD-Ländern weniger als 6 Prozent (5,9 Prozent) der 30- bis 39-Jährigen in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung (Indikator C1). Während diese Zahl in einigen Ländern mit mehr als 10 Prozent deutlich höher ist (in Australien, Finnland, Island, Neuseeland und Schweden), liegt die Bildungsbeteiligung der 30- bis 39-Jährigen in anderen Ländern bei unter 3 Prozent (in Deutschland, Frankreich, Korea, Luxemburg, den Niederlanden und der Türkei sowie dem Partnerland Russische Föderation). Bei den über 40-Jährigen ist die Bildungsbeteiligung in Deutschland, Frankreich, Irland, Italien, Korea, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Österreich, Portugal, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn sogar noch niedriger. Da lebenslanges Lernen wichtiger denn je ist, muss die Politik sich fragen, wie gut die Aus- und Weiterbildungssysteme auf die Lernbedürfnisse gerade älterer Erwachsener abgestimmt sind, die neue Kompetenzen erwerben müssen.

So weitreichend die Auswirkungen der Krise auf den Arbeitsmarkt auch sein mögen, die potenziellen sozialen Konsequenzen könnten noch weit länger spürbar sein. Der Bildungsstand scheint in einem positiven Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung wie einem besseren Gesundheitszustand, einem größeren Interesse an Politik und einem ausgeprägteren zwischenmenschlichen Vertrauen zu stehen, was sich zwangsläufig in den politischen Diskussionen über Ausgabenschwerpunkte niederschlagen wird (Indikator A9). Bildung kann daher auch ein wirkungsvolles Instrument zur Minderung der sozialen Auswirkungen der Krise sein.

Gerade zu Zeiten, in denen es wichtiger denn je ist, in für die Volkswirtschaften und Gesellschaften relevantes Wissen, Kompetenzen und Kapazitäten zu investieren, wird vor allem in denjenigen Systemen ein besonderer Druck spürbar werden, deren berufliche Aus- und Weiterbildung im Sekundar- und Tertiärbereich zu großen Teilen am Arbeitsplatz stattfindet. Unternehmen, die mit Kosteneinsparungen kämpfen und Entlassungen vermeiden wollen, könnten möglicherweise zunehmend Schwierigkeiten damit haben, Ausbildungsplätze anzubieten. Die Bildungssysteme der einzelnen Länder unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs dieser kombinierten Bildungsgänge: In Dänemark, Deutschland, Irland, der Schweiz und Ungarn sowie dem Partnerland Estland nehmen rund 75 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teil, in denen schulische und betriebliche Elemente kombiniert werden (Indikator C1). In Australien, Dänemark, Island, den Niederlanden und der Schweiz können junge Menschen davon ausgehen, dass sie im Alter von 15 bis 29 Jahren mehr als 3,9 Jahre an derartigen kombinierten Ausbildungsgängen mit sowohl

schulischen als auch betrieblichen Elementen teilnehmen werden (Indikator C3). Daher sind langfristige politische Lösungen unter Beteiligung sowohl der Bildungs- als auch der Arbeitsbehörden gefragt, um einen Rückgang der auf betrieblichen Elementen basierenden beruflichen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu verhindern.

Unabhängig davon ist es unumgänglich, die beträchtlichen öffentlichen und privaten Investitionen in Bildung eingehend zu überprüfen. Die OECD-Länder insgesamt geben, alle Bildungsbereiche zusammengenommen, 6,1 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildung aus. In Dänemark, Island, Korea, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel hat dieser Anteil inzwischen mehr als 7 Prozent erreicht (Indikator B2). Die durchschnittlichen Bildungsausgaben der OECD-Länder als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben beliefen sich im Jahr 2006 auf 13,3 Prozent und reichten von weniger als 10 Prozent in Deutschland, Italien und Japan bis zu dem wesentlich höheren Anteil von 22 Prozent in Mexiko. Wenn es um die Rolle der Bildung für den wirtschaftlichen Wiederaufschwung geht, ist es nicht allein damit getan, diesen Status quo der Ausgabenniveaus zu verteidigen, sondern es muss gezeigt werden, dass die Bildungssysteme in der Lage sind, sich zu verändern, um leistungsfähiger zu werden und mit weniger Mitteln mehr zu erreichen. Demografische Entwicklungen können dazu beitragen, einige der akuten Budgetprobleme zu lindern, beispielsweise in denjenigen Ländern, die in den nächsten zehn Jahren einen Rückgang der Schülerzahlen um rund 20 Prozent erwarten; diese Länder finden sich überwiegend – jedoch nicht ausschließlich – in Mittel- und Osteuropa und Asien (Korea, Polen, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und Ungarn sowie die Partnerländer Estland und Russische Föderation). Aber nicht alle Länder erwarten einen Rückgang der Schülerzahlen – in Irland, Spanien und dem Partnerland Israel wird die Zahl der 5- bis 14-Jährigen bis zum Jahr 2015 um mehr als 15 Prozent anwachsen (Indikator B2), und im Tertiärbereich lässt sich noch nicht absehen, wie sich die demografische Entwicklung und die steigende Bildungsbeteiligung gegenseitig beeinflussen werden.

In diesem Editorial werden einige der unmittelbar anstehenden Herausforderungen genannt, denen sich die Bildungssysteme vermutlich gegenübersehen werden, wohl wissend, dass langfristige Lösungen gefragt sind. Zur Erarbeitung dieser Lösungen werden die Erkenntnisse vieler benötigt werden und die Länder eng zusammenarbeiten müssen. Zu diesem Zwecke hat die Direktion Bildung der OECD im Internet eine Plattform zur Zusammenarbeit geschaffen: *educationtoday: OECD's education lighthouse for the way out of the crisis*. Sie soll die Länder in den kommenden Jahren dabei unterstützen, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam Lösungen zu erarbeiten.

Barbara Ischinger

Copyrighted material

Einleitung:
Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrunde liegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick 2009 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu bewerten ist. Sie enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen und zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt,

- der zwischen den Akteuren im Bildungssystem unterscheidet – einzelne Schüler und Lehrer, Arten des Unterrichts und Lernumgebungen, Anbieter von Bildungsleistungen sowie das Bildungssystem als Ganzes;
- der die Indikatoren in Gruppen zusammenfasst, je nachdem, womit sie sich beschäftigen: die Lernergebnisse von Einzelnen oder ganzen Ländern, die politischen Ansatzpunkte oder Zusammenhänge, die diese Ergebnisse beeinflussen, oder die Gegebenheiten und Bedingungen, die bei politischen Entscheidungen zu berücksichtigen sind; und
- der die politischen Fragen identifiziert, auf die sich die Indikatoren beziehen und die in drei Kategorien eingeteilt sind – die Qualität der Bildungserfolge und des Bildungsangebots, Fragen der Chancengleichheit beim Bildungsangebot und den Bildungsergebnissen sowie die Angemessenheit und Effektivität des Ressourcenmanagements.

Die folgende Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen:

	(1) Bildungs- und Lernergebnisse	(2) Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen	(3) Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind
(I) Einzelne Teilnehmer am Bildungssystem	(1.I) Qualität und Verteilung der individuellen Bildungsergebnisse	(2.I) Einstellungen, Engagement und Verhalten des Einzelnen in Bezug auf Lehren und Lernen	(3.I) Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden und Lehrenden
(II) Arten des Unterrichts	(1.II) Qualität des Unterrichts	(2.II) Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima	(3.II) Unterrichts- und Lernbedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
(III) Anbieter von Bildungsdienstleistungen	(1.III) Abschlussquoten und Leistungen der Bildungseinrichtungen	(2.III) Organisation der Bildungseinrichtungen und ihr Umfeld	(3.III) Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistungen und ihres Umfelds
(IV) Das Bildungssystem als Ganzes	(1.IV) Gesamtleistung des Bildungssystems	(2.IV) Systemweite institutionelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmen	(3.III) Jeweiliger nationaler, bildungspolitischer, sozialer, wirtschaftlicher und demografischer Kontext

Die einzelnen Dimensionen der Matrix lassen sich wie folgt genauer beschreiben:

Die Akteure im Bildungssystem

Das Bildungsindikatoren-System der OECD (INES) zielt eher auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und nicht einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten. Dennoch wird zunehmend anerkannt, dass viele wichtige Aspekte der Entwicklung, der Funktionsweise und der Auswirkungen der Bildungssysteme nur beurteilt werden können, wenn man die Lernergebnisse mit einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input“ und den Prozessen auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen. Um dies zu berücksichtigen, unterscheidet der konzeptionelle Rahmen der Indikatoren zwischen der Makroebene, zwei Mesoebenen und der Mikroebene der Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf

- das Bildungssystem als Ganzes
- die Bildungseinrichtungen und Anbieter von Bildungsdienstleistungen
- die Arten des Unterrichts und die Lernumgebung innerhalb der Bildungseinrichtungen und
- die einzelnen Teilnehmer am Bildungssystem.

In gewisser Weise entsprechen diese Ebenen den Einheiten bzw. Gruppen, von denen Daten erhoben werden, aber sie sind deshalb so wichtig, weil sich viele Merkmale des Bildungssystems je nach Ebene ganz unterschiedlich auswirken, was bei der Interpre-

tation der Indikatoren zu berücksichtigen ist. So kann zum Beispiel auf Ebene der Schüler einer Klasse das Verhältnis zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von einer besseren Betreuung durch die Lehrkraft profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, damit den Schülern mehr Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf Schulebene ist daher dann das beobachtete Verhältnis zwischen Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf den übergeordneten Ebenen der Bildungssysteme wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße oft durch weitere Aspekte beeinflusst, z.B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher haben Analysen in der Vergangenheit, die sich allein auf Daten der Makroebene konzentrierten, gelegentlich zu Schlussfolgerungen geführt, die nicht in die richtige Richtung wiesen.

Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

Die zweite Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems fasst die Indikatoren auf jeder der genannten Ebenen weiter zusammen.

- Die Indikatoren der beobachteten Erträge der Bildungssysteme sowie die Indikatoren zu den Auswirkungen von Kenntnissen und Fähigkeiten auf den Einzelnen, die Gesellschaft und die Wirtschaft werden unter *Bildungs- und Lernergebnisse* zusammengefasst.

- Unter *Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen* werden Informationen zu den politischen Ansatzpunkten und Bedingungen, die die Erfolge und Ergebnisse auf jeder Ebene beeinflussen, zusammengefasst.

- Diese politischen Ansatzpunkte und Zusammenhänge werden typischerweise von Gegebenheiten bestimmt – Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken. Sie werden unter *Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind* dargestellt. Es ist zu beachten, dass die Gegebenheiten oder Bedingungen jeweils für eine bestimmte Ebene des Bildungssystems gelten und dass Gegebenheiten auf einer der unteren Ebene des Systems auf einer höheren Ebene durchaus politische Ansatzpunkte sein können. So sind zum Beispiel für die Schüler und Lehrer einer Schule die Qualifikationen der Lehrer eine gegebene Bedingung, dagegen ist die Personalentwicklung der Lehrer auf Ebene des Bildungssystems ein entscheidender bildungspolitischer Ansatzpunkt.

Bildungspolitische Fragen

Jede der sich so ergebenden Zellen des Referenzsystems kann dann genutzt werden, um eine Reihe von Fragen aus unterschiedlichen bildungspolitischen Perspektiven zu betrachten. Die bildungspolitischen Perspektiven wurden für dieses Referenzsystem

in drei Klassen zusammengefasst, die die dritte Dimension des zugrunde liegenden Referenzsystems von INES bilden:

- die Qualität der Bildungsergebnisse und des Bildungsangebots
- Gleichwertigkeit der Bildungsergebnisse und Chancengleichheit beim Bildungsangebot sowie
- Angemessenheit, Effektivität und Effizienz des Ressourcenmanagements.

Zusätzlich zu den oben erwähnten Dimensionen erlaubt die zeitliche Perspektive als weitere Dimension des konzeptionellen Rahmens, auch dynamische Aspekte der Entwicklung der Bildungssysteme abzubilden.

Die in *Bildung auf einen Blick 2009* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix.

Die meisten Indikatoren in **Kapitel A:** *Bildungsergebnisse und Bildungserträge* beziehen sich auf die erste Spalte der Matrix, in der die Bildungs- und Lernergebnisse erfasst sind. Dennoch bieten beispielsweise die Indikatoren in Kapitel A, die den Bildungsstand verschiedener Generationen messen, nicht nur eine Kennzahl der Ergebnisse der Bildungssysteme (des „Outputs“), sondern darüber hinaus auch den Kontext für die laufende Bildungspolitik und beeinflussen zum Beispiel die Politik im Bereich lebenslanges Lernen.

Kapitel B: *Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen* liefert Kennzahlen, die entweder politische Ansatzpunkte oder Gegebenheiten darstellen, die von der Politik zu berücksichtigen sind, bzw. gelegentlich beides zusammen. Die Ausgaben pro Schüler/Studierenden sind eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich direkt auf den einzelnen Lernenden auswirkt, denn diese Ausgaben beeinflussen die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen der Schüler im Klassenzimmer.

Kapitel C: *Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf* enthält Indikatoren, die eine Mischung aus Kennzahlen zu Ergebnissen, politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen sind. Die Internationalisierung der Bildung und der Bildungsverlauf sind beispielsweise insofern Ergebniskennzahlen, als sie die Erfolge der bildungspolitischen Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Schule und des Bildungssystems erfassen. Aber sie können auch den Kontext für bildungspolitische Entscheidungen bieten, indem sie die Bereiche erkennen lassen, in denen ein politisches Eingreifen erforderlich ist, um beispielsweise die Chancengleichheit zu verbessern.

Kapitel D: *Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen* enthält Indikatoren zur Unterrichtszeit, der Arbeitszeit der Lehrer und ihren Gehältern, die nicht nur politische Ansatzpunkte darstellen, die beeinflusst werden können, sondern die auch den Kontext für die Unterrichtsqualität, die Arten des Unterrichts und die Lernerfolge der einzelnen Schüler liefern. Zum ersten Mal werden auch Daten aus der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) vorgestellt, sie beziehen sich auf Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte, auf die Arbeitszufriedenheit, die Rolle von Beurteilungen und Feedback für Lehrkräfte sowie Schulevaluierungssysteme.

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

Zwar ist der Geltungsbereich der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (innerhalb der nationalen Grenzen) erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist und in welchen Strukturen das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme (s. u.) sollten sämtliche Schüler und Studierende sowie alle Altersgruppen berücksichtigt sein: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit einem besonderen pädagogischen Bedarf eingestuft sind), Erwachsene, Inländer, Ausländer sowie Schüler und Studierende, die an Fernkursen, in Sonderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel der betreffenden Ausbildung die bildungsmäßige Förderung des Einzelnen ist. Die berufliche und technische Ausbildung am Arbeitsplatz bleibt jedoch bei den grundlegenden Angaben zu den Ausgaben für die Ausbildung und zur Bildungsbeteiligung unberücksichtigt, mit Ausnahme der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen, die ausdrücklich als Bestandteil des Bildungssystems gelten.

Bildungsaktivitäten, die als „Erwachsenenbildung" oder „nicht reguläre Bildung" eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten Kurse und Studiengänge umfassen oder fachliche Inhalte vermitteln, die mit „regulären" Bildungsgängen vergleichbar sind, oder sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge. Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, sind hierbei ausgeschlossen.

Berechnung von internationalen Mittelwerten

Für viele Indikatoren ist ein OECD-Durchschnitt und für manche ein OECD-Gesamtwert (OECD insgesamt) angegeben.

Der *OECD-Durchschnitt* wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf Ebene der nationalen Bildungssysteme und kann als Antwort auf die Frage dienen, wie ein Indikatorwert für ein bestimmtes Land im Vergleich zum Wert eines typischen Landes bzw. eines Landes mit durchschnittlichen Werten abschneidet. Dabei bleibt die absolute Größe des jeweiligen Bildungssystems unberücksichtigt. *OECD insgesamt* wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Er spiegelt den Wert eines bestimmten Indikators für die OECD-Länder in ihrer Gesamtheit wider. Die Ermittlung dieses Wertes dient zu Vergleichszwecken, wenn beispielsweise die Ausgabenzahlen für einzelne Länder mit denen aller OECD-Länder insgesamt verglichen werden sollen, für die jeweils relevante Daten vorliegen, wobei diese OECD-Länder als eine Einheit betrachtet werden.

Es ist zu beachten, dass sowohl der *OECD-Durchschnitt* als auch *OECD insgesamt* durch fehlende Daten für einzelne Länder erheblich beeinflusst werden können. Aufgrund der relativ kleinen Zahl der untersuchten Länder wird dies nicht durch statistische Verfahren ausgeglichen. In den Fällen, in denen eine Kategorie für ein Land nicht zutrifft (gekennzeichnet durch ein „a") oder der Datenwert für die entsprechende Berechnung vernachlässigbar gering ist (gekennzeichnet durch ein „n"), wird zur Berechnung des OECD-Durchschnitts der Wert null angesetzt. In den Fällen, in denen ein Daten-

punkt das Verhältnis von zwei Werten angibt, die beide auf ein bestimmtes Land nicht zutreffen (gekennzeichnet durch ein „a“), wird das betreffende Land bei der Berechnung des OECD-Durchschnitts nicht berücksichtigt.

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die Daten für die Jahre 1995 und 2000 berücksichtigen, wurden sowohl der OECD-Durchschnitt als auch der Wert OECD insgesamt nur für die Länder berechnet, die Daten für die Jahre 1995, 2000 und 2006 zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des OECD-Durchschnitts und des Wertes OECD insgesamt im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein EU19-Durchschnitt angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 19 OECD-Länder berechnet, die Mitglied der Europäischen Union sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakische Republik, Spanien, die Tschechische Republik, Ungarn und das Vereinigte Königreich).

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der überarbeiteten Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED-97). Der größte Unterschied zwischen der alten (ISCD-76) und der überarbeiteten Fassung der ISCED-Klassifikation ist die Einführung eines mehrdimensionalen Systems für die Klassifizierung, das die Bildungsinhalte von Bildungsgängen mittels multipler Kriterien einordnet. Die ISCED-Klassifikation ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken und unterscheidet zwischen sechs Bildungsbereichen. Im (englischen) Glossar unter *www.oecd.org/edu/eag2009* werden die ISCED-Stufen ausführlich erläutert, und in Anhang 1 ist das typische Abschlussalter für die wichtigsten Bildungsgänge nach ISCED-Stufen aufgeführt.

Symbole für fehlende Daten

In den Tabellen und Abbildungen werden zur Kennzeichnung fehlender Daten die folgenden Symbole verwendet:

- *a* Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.
- *c* Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Werte anzugeben (d. h., eine Zelle ist mit weniger als 3 Prozent der Schüler für diese Zelle oder zu wenigen Schulen für gültige Schlussfolgerungen besetzt). Diese Daten wurden jedoch bei der Berechnung der länderübergreifenden Durchschnittswerte berücksichtigt.
- m Keine Daten verfügbar.
- n Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null.
- S. F. Standardfehler.
- *w* Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.
- *x* Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten – z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte 2 der Tabelle enthalten sind.
- ~ Der Durchschnitt ist nicht mit anderen Bildungsbereichen vergleichbar.

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter *www.oecd.org/edu/eag2009* umfangreiche Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen, sowie zu einem umfangreichen (englischen) Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden.

Auf der Website *www.pisa.oecd.org* finden sich Informationen zu der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD, die für viele der Indikatoren von *Bildung auf einen Blick 2009* herangezogen wurde.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2009* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den

entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URL sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

Ländercodes

Diese Codes werden in einigen Abbildungen verwendet. Im Text der Indikatoren werden die Ländernamen bzw. Bezeichnungen der territorialen Einheiten verwendet. Es ist zu beachten, dass im Text die flämische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (fläm.)" bezeichnet wird und die französische als „Belgien (frz.)".

AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
BFL	Belgien (fläm.)
BFR	Belgien (frz.)
BRA	Brasilien
CAN	Kanada
CHE	Schweiz
CHL	Chile
CZE	Tschechische Republik
DEU	Deutschland
DNK	Dänemark
ENG	England
ESP	Spanien
EST	Estland
FIN	Finnland
FRA	Frankreich
GRC	Griechenland
HUN	Ungarn
IRL	Irland
ISL	Island
ISR	Israel
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Korea
LUX	Luxemburg
MEX	Mexiko
NLD	Niederlande
NOR	Norwegen
NZL	Neuseeland
POL	Polen
PRT	Portugal
RUS	Russische Föderation
SCO	Schottland
SVK	Slowakische Republik
SVN	Slowenien
SWE	Schweden
TUR	Türkei
UKM	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten

Copyrighted material

Kapitel A

Bildungsergebnisse und Bildungserträge



Copyrighted material

Indikator A1

Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

Dieser Indikator untersucht den Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung auf der Grundlage von formalen Bildungsabschlüssen. Als solcher bietet er eine Kenngröße für die den Volkswirtschaften und Gesellschaften zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Kompetenzen. Zur besseren Beurteilung der Entwicklung verfügbarer Kompetenzen wurden dieses Jahr auch Trenddaten zur Entwicklung der Zahl Erwachsener mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen berücksichtigt. Dieser Indikator liefert außerdem Daten über Angebot und Nachfrage im Bereich hoch qualifizierte Arbeitskräfte in den OECD-Ländern.

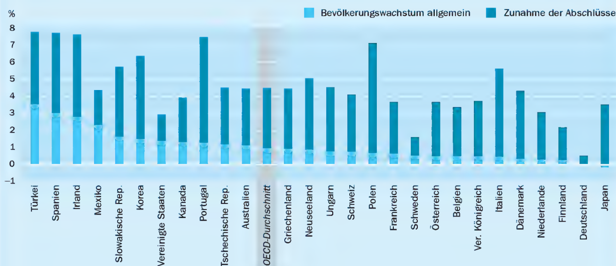
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A1.1

Jährliche Zunahme der Zahl der Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (1998–2006)

Die Abbildung zeigt die durchschnittlichen jährlichen Zuwachsraten bei der Zahl der 25- bis 64-Jährigen mit einem Bildungsabschluss im Tertiärbereich im Verhältnis zum allgemeinen Anstieg bei den Bildungsabschlüssen und dem Gesamtbevölkerungswachstum.

Die Daten zu der steigenden Zahl an Absolventen des Tertiärbereichs ergänzen das Bild, das sich aus den Bildungsabschlüssen allein ergibt. Länder mit einer wachsenden Bevölkerung müssen sich nicht nur mit der steigenden Zahl junger Menschen auseinandersetzen, die einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben, sondern auch mit einer insgesamt steigenden Bildungsnachfrage, die mit einer wachsenden Bevölkerung einhergeht. Die Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs ist in Irland, Polen, Portugal, Spanien und der Türkei um mindestens 7 Prozent pro Jahr gestiegen. In Irland, Spanien und der Türkei wird das Hochschulsystem durch das allgemeine Bevölkerungswachstum zusätzlich gefordert, während dies in Ländern wie Deutschland und Japan weniger der Fall war.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen jährlichen Zunahme der Zahl der Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich aufgrund des allgemeinen Bevölkerungswachstums.

Quelle: OECD. Tabellen A1.4 und A1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In allen untersuchten Ländern außer Deutschland, Japan, Mexiko, Polen, der Türkei und den Vereinigten Staaten sank zwischen 1998 und 2006 die Zahl der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs, in einigen Ländern sogar besonders deutlich.
- Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist inzwischen für jüngere Altersgruppen in den meisten OECD-Ländern zum Standard geworden. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, um 22 Prozentpunkte höher als der Anteil in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen.
- Seit 1998 hat der Anteil junger Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich signifikant zugenommen, im Durchschnitt der OECD-Länder auf 34 Prozent bei den 25- bis 34-Jährigen. Das legt die Vermutung nahe, dass die Gesamtzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich in den kommenden Jahren weiter steigen wird. In Frankreich, Irland, Japan und Korea besteht zwischen der ältesten und jüngsten Altersgruppe eine Differenz von mindestens 25 Prozentpunkten beim Anteil der Abschlüsse im Tertiärbereich.
- Junge Absolventen des Tertiärbereichs haben in Island, Luxemburg, den Niederlanden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Slowenien weiterhin gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte. In diesen Ländern haben mindestens 85 Prozent der 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte, was darauf hindeutet, das hier eine starke Nachfrage nach Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich besteht.
- Die Aussichten junger Absolventen des Tertiärbereichs auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte haben sich in Deutschland, Finnland, Österreich und der Schweiz seit 1998 verbessert. Gleichzeitig haben junge Erwerbstätige ohne tertiären Bildungsabschluss im Vergleich zu älteren Erwerbstätigen offensichtlich gute Chancen auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte, was auf eine mögliche Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage am oberen Ende der Kompetenzenskala hinweisen könnte.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete und qualifizierte Erwerbsbevölkerung ist für das soziale und wirtschaftliche Wohl eines Landes von grundlegender Bedeutung. Bildung ist ein entscheidender Faktor, damit der Einzelne über das Wissen, die Kenntnisse, die Fähigkeiten und die Kompetenzen verfügt, die erforderlich sind, um effektiv am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Bildung trägt auch zu der Erweiterung des wissenschaftlichen und kulturellen Wissens bei. Der Bildungsstand der Bevölkerung wird oftmals als indirekte Kennzahl für das „Humankapital" verwendet, das heißt für die in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehenden Kenntnisse und Fähigkeiten. Bei internationalen Vergleichen der in den einzelnen Ländern erreichten Bildungsabschlüsse wird jedoch unterstellt, dass die in einem Bildungsbereich vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten in jedem Land mehr oder minder gleich sind.

Die Zusammensetzung der Fähigkeiten und Kenntnisse in der Bevölkerung variiert jedoch stark von Land zu Land und hängt jeweils von der Struktur der Wirtschaft und dem allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklungsgrad ab. Es ist wichtig, die Zusammensetzung der vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse sowie diesbezügliche Veränderungen bei den verschiedenen Altersgruppen zu verstehen, um einschätzen zu können, welche Kompetenzen dem Arbeitsmarkt heute und in Zukunft zur Verfügung stehen werden. Obwohl der aktuelle Konjunkturabschwung eine Prognose künftig geforderter Kompetenzen erschwert, bietet er dem Einzelnen einen höheren Anreiz, in Bildung zu investieren, da schlechter werdende Arbeitsmarktaussichten die Opportunitätskosten für Bildung, wie z. B. entgangenes Arbeitseinkommen während des Studiums, verringern.

Da die Nachfrage nach Bildung insgesamt und damit das Angebot an hoch qualifizierten Absolventen am Arbeitsmarkt steigen dürfte, ist es unabdingbar, die Nachfrage nach diesen höher qualifizierten Beschäftigten in den kommenden Jahren genau zu verfolgen. Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO) bietet die Möglichkeit, den Output des Bildungssystems mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts in Beziehung zu setzen. Im Prinzip hängen Berufsklassifikationen mit dem Grad der wirtschaftlichen Entwicklung und der Nachfrage nach Kompetenzen zusammen und spiegeln somit den Gesamtbedarf an Bildung wider. Für alle Bildungssysteme ist es von zentraler Bedeutung, den Arbeitsmarkt in dem Ausmaß und mit der Vielfalt an Kompetenzen zu versorgen, die Arbeitgeber benötigen. Inwieweit Bildungsabschlüsse und Arbeitsplätze zueinanderpassen, kann folglich als Hinweis auf einen entsprechenden Bildungsbedarf betrachtet werden.

Ergebnisse und Erläuterungen

In den OECD-Ländern erreichte Bildungsabschlüsse

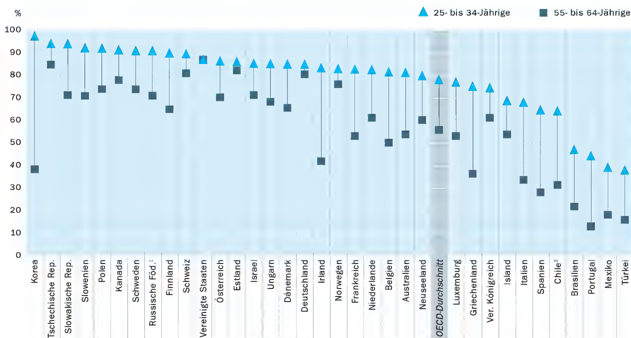
Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügt weniger als ein Drittel der Erwachsenen (30 Prozent) lediglich über eine schulische Ausbildung im Primar- oder Sekundarbereich I, 44 Prozent über einen Abschluss im Sekundarbereich II, und mehr als ein Viertel (27 Prozent) hat auch den Tertiärbereich abgeschlossen (Tab. A1.1a). Die Länder

A
1

Abbildung A1.2

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II (2007)

In Prozent, nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2002. 2. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 25- bis 34-Jährigen (in %) mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Tabelle A1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

unterscheiden sich jedoch stark hinsichtlich der Verteilung der erreichten Bildungsabschlüsse innerhalb der Bevölkerung.

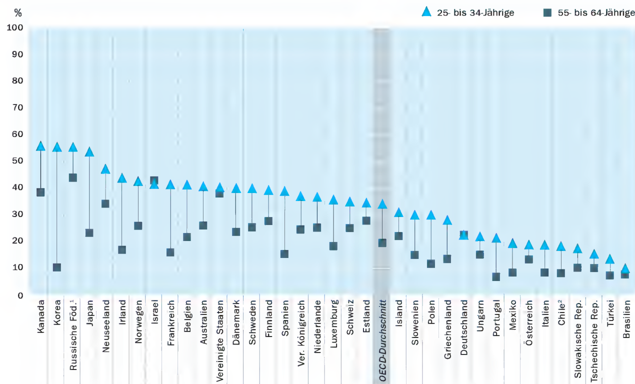
In 23 der 29 OECD-Länder – sowie in den Partnerländern Estland, Israel, Russische Föderation und Slowenien – verfügen mindestens 60 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A1.2a). In einigen Ländern zeigt sich jedoch ein anderes Bild: In Mexiko, Portugal und der Türkei sowie dem Partnerland Brasilien beispielsweise verfügt mehr als die Hälfte der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren über keinen Abschluss im Sekundarbereich II. Insgesamt weist ein Vergleich des Bildungsstands jüngerer mit dem älterer Altersgruppen auf eine starke Zunahme der Abschlüsse im Sekundarbereich II hin (mit Ausnahme der Vereinigten Staaten) (Abb. A1.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen, die mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, um 22 Prozentpunkte höher als der entsprechende Anteil in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen. Mit einem Anstieg von mindestens 30 Prozentpunkten war diese Entwicklung in Belgien, Griechenland, Irland, Italien, Korea, Portugal und Spanien sowie dem Partnerland Chile besonders ausgeprägt.

In Ländern, in denen die Erwachsenenbevölkerung in der Regel über einen hohen Bildungsstand verfügt, sind die Unterschiede beim Bildungsstand zwischen den einzelnen Altersgruppen weniger ausgeprägt (Tab. A1.2a). In den 10 OECD-Ländern, in denen mehr als 80 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mindestens einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, beträgt der Unterschied zwischen dem Anteil der

Abbildung A1.3

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Tertiärbereich (2007)

In Prozent, nach Altersgruppe



1. Referenzjahr 2002. 2. Referenzjahr 2004.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der 25- bis 34-Jährigen (in %) mit mindestens einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle A1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

25- bis 34-Jährigen, die mindestens den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, und dem entsprechenden Anteil bei den 55- bis 64-Jährigen im Durchschnitt 13 Prozentpunkte. In Deutschland und den Vereinigten Staaten ist der Anteil derjenigen mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II in allen Altersgruppen fast gleich. In Ländern mit einem größeren Nachholbedarf ist der durchschnittliche Zuwachs zwischen den beiden Altersgruppen in der Regel recht groß, wobei sich die Situation in den einzelnen Ländern zum Teil ganz unterschiedlich darstellt: In Norwegen beträgt der Unterschied zwischen den 25- bis 34-Jährigen und den 55- bis 64-Jährigen 7 Prozentpunkte, in Korea sind es 59 Prozentpunkte.

In fast allen Ländern ist der Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als der entsprechende Anteil in der Generation, die den Arbeitsmarkt bald verlassen wird (55- bis 64-Jährige). Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 34 Prozent der jüngeren Altersgruppe einen Abschluss im Tertiärbereich, verglichen mit 20 Prozent der ältesten Altersgruppe, wobei der Durchschnitt für alle 25- bis 64-Jährigen bei 28 Prozent liegt. Die Ausweitung des Tertiärbereichs gestaltet sich jedoch in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich. In Frankreich, Irland, Japan und Korea besteht beim Anteil der Abschlüsse im Tertiärbereich zwischen der ältesten und der jüngsten Altersgruppe eine Differenz von mindestens 25 Prozentpunkten (Tab. A1.3a).

A
1

Dieser sehr schnelle Anstieg hat Japan und Korea zusammen mit Kanada und dem Partnerland Russische Föderation in die Spitzengruppe geführt, in der über 50 Prozent der jüngeren Altersgruppe über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen (Abb. A1.3). Der Unterschied in den Bildungsabschlüssen zwischen der jüngsten und der ältesten Altersgruppe veränderte sich in Österreich, der Tschechischen Republik und in den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Brasilien um höchstens 5 Prozentpunkte und war in Deutschland sowie dem Partnerland Israel in etwa gleichbleibend oder negativ. In Israel und den Vereinigten Staaten liegt der Bildungsstand der Gesamtbevölkerung nach wie vor deutlich über dem OECD-Durchschnitt, während der Bildungsstand in den übrigen vier Ländern dieser Gruppe unter dem OECD-Durchschnitt liegt.

Entwicklung der in den OECD-Ländern erreichten Bildungsabschlüsse

Die Betrachtung der Zunahme höherer Bildungsabschlüsse über alle Altersgruppen hinweg vermittelt einen groben Überblick über die Entwicklung des Humankapitals in den einzelnen Ländern. Entwicklungstendenzen bei den Bildungsabschlüssen liefern ein differenzierteres Bild und ermöglichen es, die Entwicklung des Bildungsstands über einen größeren Zeitraum zu verfolgen. Diese Trendzahlen werden unter gewissen Umständen leicht von den Untersuchungsergebnissen zu Bildungsabschlüssen nach Altersgruppen abweichen, da Bildungsabschlüsse nicht gleichmäßig innerhalb einer Altersgruppe verteilt sind. Der Bildungsstand insgesamt, gemessen an den erzielten Abschlüssen, ist auch deshalb gestiegen, weil sich 25- bis 64-jährige Erwachsene nach der Beendigung ihrer Erstausbildung weiterqualifiziert haben. Außerdem kann sich in einigen Ländern die Zuwanderung über einen längeren Zeitraum maßgeblich auf den Bildungsstand auswirken.

Somit liefern Entwicklungstendenzen im Bildungsstand über einen längeren Zeitraum ergänzende Informationen zu Fortschritten bei dem der Wirtschaft und Gesellschaft zur Verfügung stehenden Humankapital. Tabelle A1.4 zeigt die Entwicklungstendenzen bei den Bildungsabschlüssen der Erwachsenenbevölkerung (25- bis 64-Jährige). 1997 hatten im Durchschnitt der OECD-Länder 37 Prozent der Bevölkerung keinen Abschluss im Sekundarbereich II, 43 Prozent hatten den Sekundarbereich II und den postsekundaren, nicht tertiären Bereich absolviert, und weitere 20 Prozent verfügten über einen tertiären Abschluss. In den letzten zehn Jahren haben sich diese Zahlen aufgrund der Bemühungen, die Menschen für höhere Bildungsabschlüsse zu gewinnen, drastisch verändert. Der Anteil der Erwachsenenbevölkerung mit einer schulischen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II ist auf 30 Prozent gesunken, und der Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist auf 27 Prozent gestiegen, während der Anteil der Bevölkerung mit einem Bildungsabschluss des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs unverändert bei 43 Prozent liegt.

Somit haben die größten Veränderungen im Bildungsstand der Erwachsenenbevölkerung in den letzten zehn Jahren am unteren und oberen Ende der Kompetenzverteilung stattgefunden. In Italien, Polen und Portugal stieg die Zahl der Bildungsabschlüsse im Tertiärbereich jährlich durchschnittlich um mehr als 5 Prozent, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass das Ausgangsniveau zu Beginn dieses Jahrzehnts in diesen Ländern niedrig war. Der Anteil der Bevölkerung mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II verminderte sich in Finnland, der Tschechischen Republik und

Ungarn jährlich um mindestens 5 Prozent. Lediglich in Portugal und Spanien stieg der Anteil der Bildungsabschlüsse im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich jährlich um mehr als 5 Prozent.

Das Niveau der Bildungsabschlüsse erlaubt eine gute allgemeine Einschätzung der Kompetenzenverteilung und wie sich diese im Laufe der Zeit entwickelt hat. Wie jedoch Abbildung A1.1 zu entnehmen ist, kann der tatsächliche Output des Bildungssystems oftmals recht deutlich von dem abweichen, was nach Bildungsabschlüssen messbar ist. Tabelle A1.5 zeigt Schätzungen der durchschnittlichen jährlichen Zuwachsraten der Gesamtzahlen von Erwachsenen in verschiedenen Bildungsbereichen zwischen 1998 und 2006. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs, die dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, um 4,5 Prozentpunkte pro Jahr gestiegen. Ein Teil dieses Anstiegs ist darauf zurückzuführen, dass Angehörige älterer Altersgruppen mit einem geringeren Anteil an Abschlüssen des Tertiärbereichs aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind. Dennoch sind die in diesem Zeitraum erfolgten Gesamtinvestitionen in das Humankapital sowie die allgemeinen Veränderungen im Angebot von Absolventen des Tertiärbereichs beeindruckend.

Die durchschnittliche jährliche Zuwachsrate in der Erwachsenenbevölkerung mit einem Bildungsabschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich blieb deutlich hinter der Zuwachsrate im Tertiärbereich zurück. Hierin spiegelt sich die Tatsache wider, dass viele diese Bildungsstufe bereits erreicht haben. Die Gesamtzahl derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ging in diesem Zeitraum um durchschnittlich 1,9 Prozent pro Jahr zurück. In allen untersuchten Ländern außer Deutschland, Japan, Mexiko, Polen, der Türkei und den Vereinigten Staaten fand zwischen 1998 und 2006 ein teils drastischer Rückgang der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II statt.

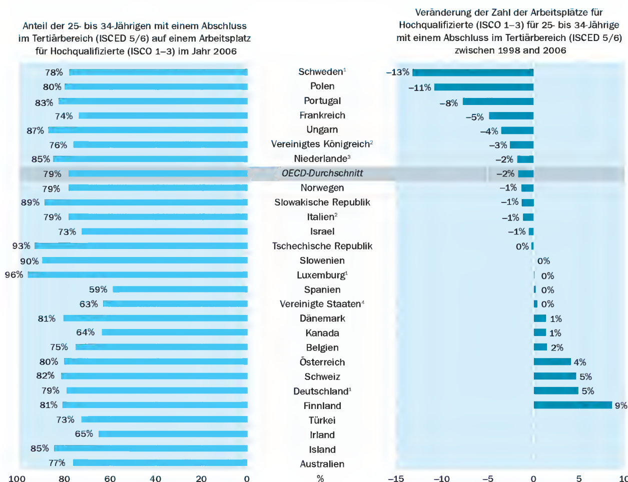
Bildungsabschlüsse und Arbeitsplätze für Hochqualifizierte

Hinter der Ausweitung des Tertiärbereichs stand in vielen Ländern die Überzeugung, dass in hoch entwickelten Wissensgesellschaften mehr Kompetenzen auf hohem Niveau erforderlich sind und dass daher ein weit größerer Anteil der Bevölkerung als bisher über den Sekundarbereich hinaus ausgebildet werden muss. Die Fähigkeit des Arbeitsmarkts, immer mehr Absolventen des Tertiärbereichs aufzunehmen, hängt sowohl von der Struktur der Wirtschaft als auch dem allgemeinen wirtschaftlichen Entwicklungsstand ab. Die Untergliederung der Berufskategorien in den einzelnen Ländern ist in gewissem Maße auf diese Faktoren zurückzuführen. Die jeweiligen Anteile der einzelnen Berufsgruppen spiegeln wider, welche Bedeutung einerseits den einzelnen Wirtschaftszweigen und andererseits Spitzenkompetenzen in der jeweiligen Volkswirtschaft zugemessen wird. Die Internationale Standardklassifikation der Berufe (ISCO) bietet somit eine weitere Möglichkeit, genauer zu untersuchen, inwieweit das Angebot der Bildungssysteme und die Nachfrage der Arbeitsmärkte in den einzelnen Ländern zusammenpassen.

Die Aussichten für Absolventen des Tertiärbereichs auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte hängen weitgehend vom Verhältnis des Anteils der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich zur Zahl von Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte in einem

Abbildung A1.4

Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte im Jahr 2006 und Veränderung der Zahl der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte für 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 1998 und 2006



1. 1999 anstatt 1998. 2. Vereinigtes Königreich: Änderungen in der nationalen Berufskategorisierung im Jahr 2006 beeinflussen die Vergleichbarkeit mit ISCO. Italien: Eine Umstellung in der Erhebungsmethode zwischen 1998 und 2006 beeinflusst die Vergleichbarkeit der Daten. 3. 2000 anstatt 1998.
4. Für 2006 erfolgte keine getrennte Erfassung von ISCO 3 und 9, sie wurden auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zwischen 1998 und 2006.
Quelle: OECD. Tabelle A1.6. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

Land ab und wie sich diese beiden Komponenten von Angebot und Nachfrage im Lauf der Zeit verändern. Tabelle A1.6 gibt einen Überblick über den Anteil an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte, den Absolventen des Tertiärbereichs und den Personen mit einer Ausbildung unterhalb des Tertiärbereichs innehaben (aufgegliedert nach Altersgruppen). Die ISCO-Kategorien 1 bis 3 werden als „Berufe für Hochqualifizierte" zusammengefasst, sie umfassen Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft (ISCO 1), Wissenschaftler (ISCO 2) und Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe (ISCO 3). Detailliertere Erläuterungen zur Untergliederung der einzelnen Berufsgruppen s. *Bildung auf einen Blick 2008*. Tabelle A1.6 bestätigt die Erwartung, dass ein höherer Bildungsabschluss den Zugang zu höher qualifizierten Beschäftigungsmöglichkeiten verbessert. Im Durchschnitt der OECD-Länder gelingt es etwa einem Viertel derjenigen, die keinen

tertiären Bildungsabschluss erworben haben, einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zu erhalten; diese Zahl steigt für Absolventen des tertiären Bereichs auf über 80 Prozent. Der Gesamtanteil Erwerbstätiger mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte ist insgesamt in diesem Zeitraum (1998 und 2006) sowohl bei den Absolventen des Tertiärbereichs als auch bei denjenigen mit einem Abschluss unterhalb des Tertiärbereichs stabil geblieben, sodass die Nachfrageseite offensichtlich mit dem höheren Angebot besser ausgebildeter Berufsanfänger Schritt gehalten hat.

Jüngere Altersgruppen reagieren in der Regel stärker auf Veränderungen in Angebot und Nachfrage von Kompetenzen, da sie diejenigen sind, die versuchen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Spalte 6 in Tabelle A1.6 zeigt die Veränderung im Anteil der 25- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss auf einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zwischen 1998 und 2006 (in Prozentpunkten). In diesem Zeitraum hat sich der Anteil junger Berufsanfänger, die einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte erhalten konnten, marginal verringert, obwohl hier große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern festzustellen sind. Abbildung A1.4 zeigt diese Veränderungen (auf der rechten Seite) und den prozentualen Anteil der Altersgruppe der 25-34-Jährigen, die 2006 einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte hatten (auf der linken Seite).

Junge Absolventen des Tertiärbereichs in Schweden, Polen und Portugal erfuhren in diesem Zeitraum eine Verschlechterung des Arbeitsmarkts im Bereich der Arbeitsplätze für Hochqualifizierte mit einem Rückgang des prozentualen Anteils der 25- bis 34-Jährigen an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte um 13, 11 bzw. 8 Prozentpunkte. Am anderen Ende der Skala finden sich die 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs in Deutschland, Finnland, Österreich und der Schweiz, deren Aussichten auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte sich in diesem Zeitraum zwischen 4 und 9 Prozentpunkte verbesserten. Beide Ländergruppen sind zum OECD-Mittelwert zurückgekehrt, wo sich die Länder jetzt mit 79 Prozent der jüngeren Absolventen des Tertiärbereichs mit Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte in einem Cluster knapp über oder genau auf dem OECD-Durchschnitt befinden.

Junge Absolventen des Tertiärbereichs haben in Island, Luxemburg, den Niederlanden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Slowenien weiterhin gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte. In diesen Ländern haben mindestens 85 Prozent der 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte, was den Rückschluss auf eine unvermindert starke Nachfrage nach Absolventen mit einem höheren Bildungsabschluss zulässt. Für Absolventen des Tertiärbereichs in Irland, Kanada, Spanien und den Vereinigten Staaten ist es im Allgemeinen schwieriger, einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Arbeitsplatz zu finden.

Eine weitere Möglichkeit, Angebot und Nachfrage nach Spitzenkompetenzen zu beurteilen, besteht darin, die Veränderungen im Zugang zu Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte über die Altersgruppen hinweg zu untersuchen. Da Erwerbstätige im Lauf der Zeit immer mehr Humankapital anhäufen, sollte man aus der Perspektive des lebenslangen Lernens heraus davon ausgehen, dass mit zunehmendem Alter immer mehr Erwerbstätige in Arbeitsplätze für Hochqualifizierte aufsteigen. Dies scheint vor allem in Ländern mit einem starken berufsbildenden Ausbildungssystem zuzutreffen.

In Tabelle A1.6 zeigt Spalte 12 den Unterschied im prozentualen Anteil der 25- bis 34-Jährigen und der 45- bis 54-Jährigen mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Tertiärbereichs, die einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte haben. Ausgehend von der Annahme, dass Erwerbstätige im Lauf ihres Lebens durch Erfahrung und berufsbezogene Weiterbildung Kompetenzen erwerben, würde man davon ausgehen, dass weniger jüngere als ältere Erwerbstätige einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte haben.

Gleichzeitig könnte man argumentieren, dass Arbeitgeber – wenn zu wenige Absolventen des Tertiärbereichs in das Erwerbsleben eintreten – gezwungen werden, jüngere, schlechter Ausgebildete zu beschäftigen, sodass sich der Altersvorteil bei Erwerbstätigen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss abflacht – oder jüngere Altersgruppen sogar im Vorteil sind. Das Gegenteil tritt ein, wenn zu viele Absolventen des Tertiärbereichs auf den Arbeitsmarkt drängen; für jüngere Menschen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss wird es zunehmend schwieriger, einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zu finden, sodass sich der Vorsprung der älteren Altersgruppen vergrößert. Im Durchschnitt der OECD-Länder steigt der Anteil der Altersgruppe auf Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte bei denjenigen mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Tertiärbereichs von den 25- bis 34-Jährigen bis zu den 45- bis 54-Jährigen um 3 Prozentpunkte – ein Hinweis auf einen leichten Vorteil für Erwerbstätige mit längerer Erfahrung, einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zu erhalten. In der Schweiz, der Slowakischen Republik und Ungarn besteht dieser Vorteil für erfahrenere Erwerbstätige nicht, und in Deutschland, Finnland, Österreich sowie dem Partnerland Israel werden bei der Besetzung eines Arbeitsplatzes für Hochqualifizierte eher diejenigen mit weniger Erfahrung am Arbeitsmarkt bevorzugt.

Abbildung A1.5 fasst diese beiden Ansätze zusammen und bildet Veränderungen im Verhältnis der Zahl 25- bis 34-jähriger Absolventen des Tertiärbereichs zum Angebot an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte zwischen 2006 und 1998 (horizontale Achse) gegenüber der Differenz im prozentualen Anteil der 25- bis 34-Jährigen und der 45- bis 54-Jährigen mit einem Bildungsabschluss unterhalb des Tertiärbereichs an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte ab (vertikale Achse). Der OECD-Durchschnitt für den Altersvorteil (3 Prozent weniger jüngere als ältere Erwerbstätige an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte) wird als Benchmark verwendet (dargestellt als Kreuzung von horizontaler und vertikaler Mittelachse an diesem Punkt).

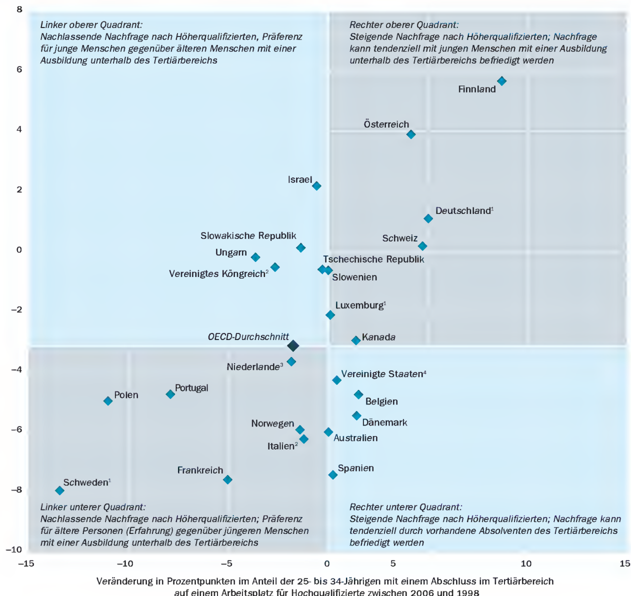
Bei Ländern unterhalb der horizontalen Mittelachse ist der Alters- bzw. Erfahrungsvorteil im Allgemeinen höher als im OECD-Durchschnitt, während für Länder oberhalb der Mittelachse das Gegenteil der Fall ist. Für junge Absolventen des Tertiärbereichs in Ländern links von der vertikalen Mittelachse haben sich die Aussichten auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte in diesem Zeitraum verschlechtert, während sie sich für junge Menschen in Ländern rechts auf der Abbildung in diesem Zeitraum verbessert haben.

Die Aussichten für junge Absolventen, einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte zu finden, haben sich in Frankreich, Polen, Portugal und Schweden während dieses Zeitraums verschlechtert. Darüber hinaus befinden sich junge Arbeitssuchende ohne tertiären Bildungsabschluss im Vergleich zu älteren Erwerbstätigen bei der Suche nach einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte im Nachteil. Dies deutet darauf hin, dass der

Abbildung A1.5

Angebot und Nachfrage nach 25- bis 34-Jährigen für Arbeitsplätze für Hochqualifizierte (ISCO 1–3), 1998–2006

Unterschied im Anteil der 25- bis 34-Jährigen und der 45- bis 54 Jährigen
mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II auf Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte



1. 1999 anstatt 1998. 2. Vereinigtes Königreich: Änderungen in der nationalen Berufskategorisierung im Jahr 2006 beeinflussen die Vergleichbarkeit mit ISCO. Italien: Eine Umstellung in der Erhebungsmethode zwischen 1998 und 2006 beeinflusst die Vergleichbarkeit der Daten. 3. 2000 anstatt 1998.
4. Für 2006 erfolgte keine getrennte Erfassung von ISCO 3 und 9, sie wurden auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.
Quelle: OECD. Tabelle A1.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

Tertiärbereich in den letzten Jahren stärker ausgeweitet wurde, als die Nachfrage nach hoch qualifizierten Erwerbstätigen erfordert hätte. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch Vorsicht geboten, da bei einigen Ländern die Übereinstimmung zwischen der Zahl der jungen Absolventen des Tertiärbereichs und den Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochqualifizierte noch über dem OECD-Mittel liegt. Ähnlich schwierig ist die Bewertung, wie stark sich der Alters- oder Erfahrungsvorteil bei der Suche nach einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte auswirkt.

A 1

Ein deutlicheres Signal, dass die Nachfrage nach Absolventen des Tertiärbereichs größer ist als das Angebot, kommt jedoch aus den Ländern in dem entgegengesetzten Quadranten der Abbildung. In Deutschland, Finnland, Österreich und der Schweiz haben sich für junge Absolventen des Tertiärbereichs die Aussichten auf einen Arbeitsplatz für Hochqualifizierte in diesem Zeitraum verbessert. Gleichzeitig hatten junge Erwerbstätige ohne tertiären Bildungsabschluss gegenüber Erwerbstätigen mit längerer Erfahrung einen Vorteil bei der Suche nach einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte. Das bedeutet, dass Arbeitgeber weniger Auswahlmöglichkeiten haben und diese Arbeitsplätze für Hochqualifizierte mit jüngeren, weniger qualifizierten Erwerbstätigen besetzen müssen.

Auch hier sind die Daten mit Vorsicht zu interpretieren, da Veränderungen im Bildungssystem, Verschiebungen im Wirtschaftsgefüge und die Nachfrage nach bestimmten Kompetenzen die Attraktivität jüngerer Erwerbstätiger gegenüber älteren und erfahreneren Erwerbstätigen erhöhen können. Daher müssen auch andere Arbeitsmarktindikatoren wie Beschäftigung und Erwerbslosigkeit (Indikator A6), Einkommen (Indikator A7), Anreize zur Investition in Bildung (Indikator A8) und der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben (Indikator C3) berücksichtigt werden. Diese Indikatoren weisen jedoch für eine Reihe von Ländern in dieselbe Richtung, wie sie sich in diesem Indikator von *Bildung auf einen Blick* ergeben hat.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen aus Datenbanken der OECD und EUROSTAT, die aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Länderspezifische Datenquellen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Der Begriff „Bildungsstand" basiert auf dem Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, der einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erreicht hat. Die Festlegung der einzelnen Bildungsbereiche erfolgt auf Grundlage der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED-97). Zur Beschreibung der Bildungsbereiche laut ISCED-97 und der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Als erfolgreicher Abschluss im Sekundarbereich II gilt der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II gemäß ISCED 3A, 3B oder 3C ähnlicher Länge, der Abschluss eines Bildungsgangs gemäß ISCED 3C (mit dem Ziel Arbeitsmarkteintritt), der wesentlich weniger lang dauert, zählt nicht als Abschluss im Sekundarbereich II.

Die Daten für die Tabelle A1.6 stammen aus einer speziellen Datenerhebung der Arbeitsgruppe „Supply of Skills" des INES Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning (früher als INES-Netzwerk B bezeichnet). Die Daten basieren auf einer Datenerhebung der ISCO (Internationale Standardklassifikation der Berufe) und ISCED-spezifischen Angaben der OECD-Länder. ISCO ist das gebräuchlichste Klassifikationssystem zur Einteilung von Berufen in Gruppen nach den für sie typischen Aufgaben und Pflichten. Das ISCO-System wird von der Internationalen Arbeitsorganisation ILO gepflegt.

Das ISCO-System erleichtert die internationale Kommunikation über Berufe, ermöglicht internationale Vergleiche und dient als Modell für die Entwicklung nationaler Klassifikationssysteme in diesem Bereich. Im ISCO-System wird jeder Beruf in eine von neun Berufshauptgruppen eingeordnet, die wiederum in weitere Untergruppen aufgeteilt sind. Die Analyse in Indikator A1 erfolgt auf Ebene der Hauptgruppen.

Wie andere internationale Klassifikationssysteme auch, so ändert sich ISCO nur bei umfassenden Überarbeitungen. Das hat zur Folge, dass ISCO Veränderungen des Arbeitsmarkts im Zeitablauf nicht vollständig erfasst. Berufe entwickeln sich weiter, ebenso wie die für sie erforderlichen Kompetenzen. Einige Berufsarten verschwinden, und andere kommen neu dazu. Die Art dieser neuen Berufe ist manchmal in ISCO nicht vollständig erfasst. Daher sind die auf der Grundlage des ISCO-Systems durchgeführten Zeitreihenvergleiche angesichts der Grenzen eines statischen Klassifikationssystems mit Vorsicht zu interpretieren.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu den ISCO-Kategorien s. *Bildung auf einen Blick 2008*.

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/664024334566*:

- Table A1.1b: Educational attainment: Male population (Bildungsstand: Männliche Bevölkerung) (2007)
- Table A1.1c: Educational attainment: Female population (Bildungsstand: Weibliche Bevölkerung) (2007)
- Table A1.2b: Population of males with at least upper secondary education (Männliche Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II) (2007)
- Table A1.2c: Population of females with at least upper secondary education (Weibliche Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss im Sekundarbereich II) (2007)
- Table A1.3b: Population of males with tertiary education (Männliche Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2007)
- Table A1.3c: Population of females with tertiary education (Weibliche Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2007)

A
1

Tabelle A1.1a

Bildungsstand: Erwachsenenbevölkerung (2007)

Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen, nach dem höchsten erreichten Bildungsstand

	Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	ISCED 3C (kurz)	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen
				ISCED 3C (lang)/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	8	24	x(5)	x(5)	31	3	10	24	x(8)	100
Österreich	x(2)	18	1	47	6	9	7	10	x(8)	100
Belgien	14	18	a	10	24	2	18	14	1	100
Kanada	4	9	a	x(5)	26	12	24	25	x(8)	100
Tschechische Rep.	n	9	a	41	35	a	x(8)	14	x(8)	100
Dänemark	1	22	2	37	6	n	7	25	1	100
Finnland	10	10	a	a	44	n	15	20	1	100
Frankreich	13	18	a	31	11	n	11	15	1	100
Deutschland	3	13	a	50	3	7	9	14	1	100
Griechenland	26	11	3	3	26	8	7	15	n	100
Ungarn	1	19	a	31	28	2	n	17	n	100
Island	3	24	9	13	10	11	4	25	1	100
Irland	15	17	n	x(5)	25	11	11	21	n	100
Italien	15	32	1	7	30	1	1	13	n	100
Japan	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	59	a	18	23	x(8)	100
Korea	11	12	a	x(5)	43	a	10	24	x(8)	100
Luxemburg	18	9	7	17	19	4	9	17	1	100
Mexiko	47	20	a	a	18	a	a	15	x(8)	100
Niederlande	7	20	x(4)	16	23	3	2	28	1	100
Neuseeland	x(2)	21	8	10	9	11	16	25	x(8)	100
Norwegen	n	21	a	30	11	3	2	31	1	100
Polen	x(2)	14	a	33	31	4	x(8)	19	x(8)	100
Portugal	56	16	x(5)	x(5)	13	1	x(8)	13	1	100
Slowakische Rep.	1	12	x(4)	35	38	x(5)	1	13	n	100
Spanien	22	27	a	8	14	n	9	19	1	100
Schweden	6	10	a	x(5)	47	6	9	23	x(8)	100
Schweiz	3	9	1	46	6	3	10	19	3	100
Türkei	61	10	a	8	10	a	x(8)	11	x(8)	100
Ver. Königreich	n	14	18	30	7	n	9	22	1	100
Vereinigte Staaten	4	8	x(5)	x(5)	48	x(5)	9	30	1	100
		Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II			Tertiärbereich		
OECD-Durchschnitt		30			44			27		
EU19-Durchschnitt		29			46			24		
Partnerländer										
Brasilien	48	15	x(5)	x(5)	27	a	x(8)	10	x(8)	100
Chile[1]	24	26	x(5)	x(5)	37	a	3	10	x(8)	100
Estland	1	10	a	5	44	7	11	22	n	100
Israel	12	8	a	9	27	a	15	27	1	100
Russische Föd.[2]	3	8	x(4)	16	18	x(4)	34	20	n	100
Slowenien	2	16	a	28	31	a	11	10	2	100

Anmerkung: Aufgrund von Abweichungen in den Daten wurden nicht für jede einzelne Spalte Durchschnittswerte berechnet.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2002.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.2a

Bevölkerung mit mindestens einem Abschluss des Sekundarbereichs II[1] (2007)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppe

	Altersgruppe				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	68	81	70	64	54
Österreich	80	87	84	78	70
Belgien	68	82	75	63	50
Kanada	87	91	90	86	78
Tschechische Republik	91	94	94	89	85
Dänemark	75	85	80	71	66
Finnland	81	90	87	81	65
Frankreich	69	83	74	63	53
Deutschland	84	85	86	85	81
Griechenland	60	75	67	53	37
Ungarn	79	85	83	79	68
Island	65	69	70	62	54
Irland	68	83	72	60	42
Italien	52	68	56	48	34
Korea	78	97	92	65	39
Luxemburg	66	77	67	62	53
Mexiko	33	39	37	29	18
Niederlande	73	83	77	71	61
Neuseeland	72	80	74	70	60
Norwegen	79	83	80	77	76
Polen	86	92	90	86	74
Portugal	27	44	27	20	13
Slowakische Republik	87	94	92	86	71
Spanien	51	65	56	44	28
Schweden	85	91	90	83	74
Schweiz	86	90	87	85	81
Türkei	29	38	26	22	16
Vereinigtes Königreich	68	75	69	66	61
Vereinigte Staaten	88	87	88	89	87
OECD-Durchschnitt	**70**	**79**	**74**	**67**	**57**
EU19-Durchschnitt	**71**	**81**	**75**	**68**	**57**
Partnerländer					
Brasilien	37	47	37	31	22
Chile[2]	50	64	52	44	32
Estland	89	86	94	93	82
Israel	80	85	83	77	71
Russische Föderation[3]	88	91	94	89	71
Slowenien	82	92	84	78	71

1. Ohne ISCED 3C (kurz). 2. Referenzjahr 2004. 3. Referenzjahr 2002.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

A 1

Tabelle A1.3a

Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2007)

Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss des Tertiärbereichs B oder A bzw. in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, nach Altersgruppe

	Tertiärbereich B					Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge					Tertiärbereich insgesamt				
	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	10	10	9	10	9	24	31	25	22	18	34	41	34	32	27
Österreich	7	6	7	8	7	10	13	12	9	7	18	19	19	17	14
Belgien	18	23	19	16	13	14	18	16	12	9	32	41	36	28	22
Kanada	24	26	26	23	18	25	29	26	21	21	48	56	53	45	39
Tschechische Rep.	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	15	14	14	11	14	15	14	14	11
Dänemark	7	8	7	6	5	25	32	27	24	19	32	40	34	30	24
Finnland	15	8	20	18	15	21	32	22	17	14	36	39	43	36	28
Frankreich	11	18	12	8	5	16	24	17	12	11	27	41	29	20	17
Deutschland	9	6	9	10	9	16	16	16	15	14	24	23	26	25	23
Griechenland	7	9	9	6	4	15	19	17	14	10	23	28	26	21	14
Ungarn	n	1	n	n	n	18	21	17	16	16	18	22	17	16	16
Island	4	3	4	4	2	26	28	31	23	20	30	31	35	28	23
Irland	11	14	13	9	6	21	30	22	16	11	32	44	34	25	17
Italien	1	1	1	1	n	13	18	13	11	9	14	19	14	11	9
Japan	18	25	22	16	9	23	29	24	25	15	41	54	46	41	24
Korea	10	22	10	4	1	24	34	30	17	10	35	56	40	21	11
Luxemburg	9	12	8	7	8	18	24	19	15	11	27	36	27	22	19
Mexiko	1	1	1	1	1	15	18	15	14	8	16	19	16	15	9
Niederlande	2	2	2	2	2	29	35	29	28	24	31	37	31	30	26
Neuseeland	16	14	15	17	17	25	33	26	22	18	41	47	41	39	35
Norwegen	2	2	2	3	3	32	41	34	28	24	34	43	36	31	26
Polen	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	19	30	18	13	12	19	30	18	13	12
Portugal	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	14	21	14	10	7	14	21	14	10	7
Slowakische Rep.	1	1	1	1	1	13	17	12	13	10	14	17	13	14	11
Spanien	9	13	11	6	4	20	26	22	17	12	29	39	32	23	16
Schweden	9	8	9	9	8	23	31	22	20	18	31	40	31	29	26
Schweiz	10	9	11	10	9	21	26	23	20	17	31	35	34	30	26
Türkei	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	11	14	10	9	8	11	14	10	9	8
Ver. Königreich	9	8	10	10	8	23	29	22	21	17	32	37	32	31	25
Vereinigte Staaten	9	9	10	10	8	31	31	33	30	30	40	40	42	40	39
OECD-Durchschnitt	**9**	**10**	**10**	**9**	**7**	**20**	**26**	**21**	**18**	**14**	**28**	**34**	**29**	**25**	**20**
EU19-Durchschnitt	**8**	**9**	**9**	**9**	**7**	**18**	**24**	**19**	**16**	**13**	**24**	**31**	**26**	**22**	**18**
Partnerländer															
Brasilien	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	10	10	10	10	8	10	10	10	10	8
Chile[1]	3	4	3	2	1	10	14	9	9	8	13	18	13	11	9
Estland	11	9	12	13	10	22	25	22	22	18	33	35	34	35	28
Israel	15	13	16	16	16	28	28	30	28	27	44	42	46	44	43
Russische Föd.[2]	33	34	37	34	26	21	21	21	20	19	54	55	58	54	44
Slowenien	11	12	10	11	9	12	18	13	9	7	22	30	23	19	16

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2002.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Table A1.4

Entwicklungstendenzen bei den Bildungsabschlüssen: 25- bis 64-Jährige (1997–2007)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppe

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Durchschnittl. jährlicher Anstieg
OECD-Länder													
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	47	44	43	41	41	39	38	36	35	33	32	(3,4)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	29	31	31	31	30	30	31	33	33	34	34	1,2
	Tertiärbereich	24	25	27	27	29	31	31	31	32	33	34	3,3
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	26	28	25	24	23	22	21	20	19	20	20	(3,3)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	63	61	61	62	63	64	64	62	63	83	63	0,4
	Tertiärbereich	11	14	14	14	14	15	15	18	18	18	18	3,2
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	45	43	43	41	41	39	38	36	34	33	32	(3,3)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	30	31	31	31	32	33	33	34	35	35	36	1,4
	Tertiärbereich	25	25	27	27	28	28	29	30	31	32	32	2,9
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	22	21	20	19	18	17	16	18	15	14	13	(4,8)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	40	40	40	41	40	40	40	40	39	39	38	(0,6)
	Tertiärbereich	37	38	39	40	42	43	44	45	48	47	48	2,6
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	15	15	14	14	14	12	14	11	10	10	9	(5,0)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	74	75	75	75	75	78	74	77	77	77	77	0,3
	Tertiärbereich	11	10	11	11	11	12	12	12	13	14	14	3,3
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	21	20	21	19	19	19	19	19	18	25	(1,9)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	53	53	52	52	52	49	48	47	47	43	(1,5)
	Tertiärbereich	m	25	27	26	28	30	32	33	34	35	32	4,0
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	32	31	28	27	26	25	24	22	21	20	19	(5,1)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	39	39	40	41	42	42	43	43	44	44	44	1,7
	Tertiärbereich	29	30	31	32	32	33	33	34	35	35	38	1,9
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	41	39	38	37	36	35	35	34	33	33	31	(2,3)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	39	40	40	41	41	41	41	41	41	41	42	0,3
	Tertiärbereich	20	21	21	22	23	24	24	24	25	26	27	3,0
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	17	18	19	18	17	17	17	16	17	17	18	0,4
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	61	61	58	58	59	60	59	59	59	59	60	(0,3)
	Tertiärbereich	23	23	23	23	23	23	24	25	25	24	24	0,5
Griechenland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	56	54	52	51	50	48	47	44	43	41	40	(3,3)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	29	29	31	31	32	33	34	35	36	37	37	2,9
	Tertiärbereich	16	17	17	18	18	19	19	21	21	22	23	3,5
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	37	37	33	31	30	29	26	25	24	22	21	(6,2)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	51	50	54	55	56	57	59	59	59	60	61	2,4
	Tertiärbereich	12	13	14	14	14	14	15	17	17	18	18	3,8
Island	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	44	45	44	45	43	41	40	39	37	37	35	(2,4)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	35	34	34	32	32	33	31	32	32	34	35	(0,2)
	Tertiärbereich	21	21	22	23	25	26	29	29	31	30	30	4,4
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	50	49	45	54	45	40	38	37	35	34	32	(4,4)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	27	30	35	28	32	35	35	35	35	35	35	2,0
	Tertiärbereich	23	21	20	19	24	25	28	28	29	31	32	4,8
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	59	58	58	57	56	52	51	50	49	48	(2,4)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	32	33	33	33	34	38	37	38	38	39	2,3
	Tertiärbereich	m	9	9	9	10	10	10	12	12	13	14	5,2
Japan	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	20	20	19	17	17	m	m	m	m	m	m	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	49	49	49	49	49	63	63	61	60	60	59	2,4
	Tertiärbereich	31	31	32	34	34	37	37	39	40	40	41	3,5
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	38	34	33	32	30	29	27	26	24	23	22	(4,5)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	42	44	44	44	45	45	44	44	44	44	43	(0,1)
	Tertiärbereich	20	22	23	24	25	26	29	30	32	33	35	4,9
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	44	44	47	38	41	37	34	34	34	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	38	38	35	43	45	40	39	42	39	
	Tertiärbereich	m	m	18	18	18	19	14	24	27	24	27	
Mexiko	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	72	72	73	71	70	70	70	69	68	68	67	(0,8)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	16	16	15	16	16	16	16	17	18	18	18	1,6
	Tertiärbereich	12	12	12	13	13	14	14	15	14	14	15	2,1

Anmerkung: Informationen zu Unterbrechungen der Zeitreihen s. Anhang 3.
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664024334566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.4 (Forts.)

Entwicklungstendenzen bei den Bildungsabschlüssen: 25- bis 64-Jährige (1997–2007)

Anteil in Prozent, nach Altersgruppe

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2006/1998 Durchschnittl. jährlicher Anstieg
OECD-Länder													
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	36	45	35	35	32	31	29	28	28	27	(3,1)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	40	32	41	42	43	42	41	42	42	42	0,6
	Tertiärbereich	m	24	23	23	23	25	28	30	30	30	31	2,8
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	28	(2,8)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	34	34	34	35	36	35	35	32	30	31	31	(1,2)
	Tertiärbereich	27	28	29	29	29	31	32	36	39	39	41	4,2
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	17	15	15	15	14	14	13	12	23	21	21	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	57	57	57	57	55	55	56	56	45	46	45	
	Tertiärbereich	26	27	28	28	30	31	31	32	33	33	34	
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	23	22	22	20	19	19	17	16	15	14	14	(5,2)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	67	67	67	69	69	69	68	68	68	68	68	0,1
	Tertiärbereich	10	11	11	11	12	13	14	16	17	18	19	6,4
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	82	81	81	80	80	77	75	74	72	73	(1,6)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	10	10	11	11	11	12	13	14	14	14	5,0
	Tertiärbereich	m	8	9	9	9	9	11	13	13	13	14	6,2
Slowakische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	21	20	18	16	15	14	13	15	14	13	13	(4,7)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	68	70	72	73	74	75	75	72	72	72	73	0,4
	Tertiärbereich	10	10	10	10	11	11	12	12	14	14	14	4,1
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	69	67	65	62	60	59	57	55	51	50	49	(3,6)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	13	13	14	16	16	17	18	19	21	21	22	6,2
	Tertiärbereich	19	20	21	23	24	24	25	26	28	28	29	4,7
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	25	24	23	22	19	18	18	17	16	16	15	(4,9)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	48	48	48	47	49	49	49	48	54	54	53	1,3
	Tertiärbereich	28	28	29	30	32	33	33	35	30	31	31	1,1
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	19	16	16	16	16	15	15	15	15	15	15	(1,3)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	59	61	61	60	60	59	60	58	57	56	56	(1,0)
	Tertiärbereich	22	22	23	24	24	25	25	27	28	29	30	3,3
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	79	78	78	77	76	75	74	74	73	72	71	(1,1)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	13	14	14	15	15	16	17	17	18	18	18	2,8
	Tertiärbereich	8	7	8	8	8	9	10	9	10	10	11	4,2
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	41	40	38	37	37	36	35	34	33	32	32	(2,8)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	37	36	37	37	37	37	37	37	37	38	37	0,4
	Tertiärbereich	23	24	25	26	26	27	28	29	30	31	32	3,3
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	14	14	13	13	12	13	12	12	12	12	12	(1,3)
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	52	52	51	51	50	49	49	49	49	48	48	(0,8)
	Tertiärbereich	34	35	36	36	37	38	38	39	39	39	40	1,6
OECD-Durchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**37**	**36**	**37**	**36**	**35**	**34**	**33**	**32**	**31**	**30**	**30**	**–3,2**
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	**43**	**42**	**42**	**42**	**43**	**43**	**43**	**43**	**43**	**43**	**43**	**1,0**
	Tertiärbereich	**20**	**20**	**21**	**21**	**22**	**23**	**24**	**26**	**26**	**26**	**27**	**3,4**
EU19-Durchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**36**	**38**	**37**	**37**	**35**	**34**	**33**	**31**	**30**	**29**	**29**	**–3,5**
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	**46**	**44**	**44**	**44**	**45**	**46**	**46**	**46**	**46**	**47**	**47**	**1,4**
	Tertiärbereich	**16**	**19**	**19**	**19**	**20**	**21**	**21**	**23**	**24**	**24**	**24**	**3,6**
Partnerlander													
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	63	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	27	
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	10	
Estland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	12	12	11	11	12	11	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	57	58	57	56	55	56	
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	30	31	31	33	33	33	
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	20	18	21	21	20	20	
	Sekundarbereich II u. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	m	m	m	m	m	38	39	34	33	34	37	
	Tertiärbereich	m	m	m	m	m	42	43	45	46	46	44	

Anmerkung: Informationen zu Unterbrechungen der Zeitreihen s. Anhang 3.
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664024334566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.5

Jährliche Zunahme der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren zwischen 1998 und 2006

In Prozent, nach Bildungsbereich

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	−2,3	2,3	4,5	1,1
Österreich	−2,8	0,9	3,7	0,5
Belgien	−2,8	1,9	3,4	0,5
Kanada	−3,6	0,7	4,0	1,3
Tschechische Republik	−3,9	1,5	4,5	1,2
Dänemark	−1,6	−1,2	4,3	0,3
Finnland	−4,9	2,0	2,2	0,3
Frankreich	−1,7	1,0	3,7	0,6
Deutschland	0,4	−0,3	0,5	−0,5
Griechenland	−2,5	3,8	4,5	0,9
Ungarn	−5,5	3,1	4,6	0,8
Island	−4,2	−2,1	2,5	2,1
Irland	−1,9	4,7	7,7	3,0
Italien	−2,0	2,7	5,7	0,5
Japan	0,0	2,2	3,4	0,0
Korea	−3,1	1,4	6,4	1,4
Mexiko	1,5	4,0	4,4	2,3
Niederlande	−2,9	0,9	3,1	0,4
Neuseeland	−2,0	−0,4	5,1	1,2
Polen	1,1	−2,1	7,1	0,6
Portugal	−0,4	6,3	7,5	1,2
Slowakische Republik	−3,2	2,0	5,7	1,6
Spanien	−0,8	9,2	7,7	2,9
Schweden	−4,4	1,9	1,6	0,5
Schweiz	−0,6	−0,4	4,1	0,7
Türkei	2,3	6,3	7,8	3,4
Vereinigtes Königreich	−2,3	0,9	3,7	0,5
Vereinigte Staaten	0,1	0,6	3,0	1,4
OECD-Durchschnitt	**−1,9**	**1,9**	**4,5**	**1,1**

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664024334566

Tabelle A1.6

Anteil der einzelnen Altersgruppen auf Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (ISCO 1–3), nach Bildungsstand (2006, 1998)

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs (ISCED 5/6) und von Personen mit einer Ausbildung unterhalb des Tertiärbereichs (ISCED 0–4) auf Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (ISCO 1–3) (in %)

		Anteil der jeweiligen Altersgruppe mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6) auf Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (in %)					Veränderung zwischen 1998 und 2006 (in Prozentpunkten)	Anteil der jeweiligen Altersgruppe mit einer Ausbildung unterhalb des Tertiärbereichs (ISCED 0–4) auf Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte (in %)					Unterschied (in Prozentpunkten) zwischen den Altersgruppen
		25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre	25–34 Jahre	35–44 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	25–64 Jahre	25–34 Jahre und 45–54 Jahre
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Australien	2006	77	81	83	83	80		30	34	36	35	33	−6
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	
Österreich	2006	80	75	76	81	77	4	33	31	29	30	31	4
	1998	76	81	80	82	79		24	24	22	28	24	2
Belgien	2006	75	76	82	85	78	2	22	25	27	32	26	−5
	1998	74	80	85	89	79		19	23	26	34	24	−7
Kanada	2006	64	65	66	69	66	1	23	26	26	26	25	−3
	1998	63	67	71	69	66		22	25	26	25	25	−4
Tschechische Rep.	2006	93	95	95	95	94	0	29	33	29	32	31	−1
	1998	94	95	95	95	95		27	28	29	31	28	−2
Dänemark	2006	81	86	88	89	86	1	19	24	25	25	23	−5
	1998	79	86	88	88	85		16	20	21	19	19	−5
Finnland	2006	81	81	82	86	82	9	29	25	23	25	25	6
	1998	73	79	80	89	78		27	28	27	25	27	0
Frankreich	2006	74	83	88	91	81	−5	19	23	27	31	24	−8
	1998	79	88	91	94	85		18	22	29	30	24	−11
Deutschland[1]	2006	79	78	78	78	78	5	31	30	30	31	30	1
	1998	74	75	78	75	76		26	27	28	28	27	−2
Ungarn	2006	87	91	92	92	90	−4	20	20	20	23	20	0
	1998	91	92	91	92	92		20	20	21	22	20	−1
Island	2006	85	87	94	88	88		25	30	30	30	29	−5
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	a
Irland	2006	65	74	80	80	72		19	25	27	32	25	−9
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	a
Italien[2]	2006	79	86	92	96	86	−1	28	32	34	40	33	−6
	1998	80	88	92	94	88		20	23	23	21	22	−3
Luxemburg[1]	2006	96	96	98	99	97	0	25	27	27	33	27	−2
	1998	96	96	97	97	97		25	29	28	34	28	−3
Niederlande[3]	2006	85	89	90	91	88	−2	33	36	37	34	35	−4
	1998	87	91	92	95	90		36	40	40	44	39	−4
Norwegen	2006	79	88	90	91	86	−1	20	26	26	26	25	−6
	1998	80	88	90	92	86		19	28	28	24	25	−9
Polen	2006	80	92	92	91	87	−11	16	18	21	22	19	−5
	1998	91	94	94	93	93		19	21	23	15	21	−4
Portugal	2006	83	90	93	95	88	−8	14	16	19	18	17	−5
	1998	91	94	94	96	93		12	17	19	16	16	−7
Slowakische Rep.	2006	89	92	93	94	92	−1	25	26	24	25	25	0
	1998	90	95	96	95	94		22	25	28	26	25	−6
Spanien	2006	59	65	75	81	66	0	10	16	18	22	16	−7
	1998	59	74	82	82	69		14	19	20	20	18	−6
Schweden[1]	2006	78	87	89	91	86	−13	20	29	28	30	27	−8
	1998	92	94	95	96	94		31	34	38	34	34	−7
Schweiz	2006	82	80	79	81	80	5	34	32	33	32	33	0
	1998	77	78	82	80	79		33	32	32	30	32	0
Türkei	2006	73	79	85	83	77		16	18	17	12	16	−1
	1998	m	m	m	m	m		m	m	m	m	m	
Ver. Königreich[2]	2006	76	81	82	80	80	−3	28	30	28	26	28	−1
	1998	79	85	87	83	83		27	29	28	25	27	−1
Vereinigte Staaten[4]	2006	63	65	66	67	65	0	15	18	19	20	18	−4
	1998	63	66	67	68	66		15	18	19	19	18	−4
OECD-Durchschnitt	**2006**	**79**	**82**	**85**	**86**	**82**	**−2**	**23**	**26**	**26**	**28**	**26**	**−3**
	1998	**80**	**85**	**87**	**88**	**84**		**23**	**25**	**27**	**26**	**25**	**−4**
Partnerländer													
Israel	2006	73	71	69	67	70	−1	26	24	24	23	25	2
	1998	73	69	68	68	70		27	25	25	24	26	2
Slowenien	2006	90	93	93	94	92	0	23	25	23	21	23	−1
	1998	90	93	93	94	92		23	25	23	21	23	−1

Anmerkung: Die Daten beziehen sich nur auf die erwerbstätige Bevölkerung.
1. 1999 anstatt 1998. 2. Italien: Eine Umstellung in der Erhebungsmethode zwischen 1998 und 2006 beeinflusst die Vergleichbarkeit der Daten. Vereinigtes Königreich: Änderungen in der nationalen Berufskategorisierung im Jahr 2006 beeinflussen die Vergleichbarkeit mit ISCO. 3. 2000 anstatt 1998.
4. Für 2006 erfolgte keine getrennte Erfassung von ISCO 3 und 9, sie wurden auf die verbleibenden ISCO-Kategorien verteilt.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664024334566
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A2

Wie viele Schüler erwerben einen Abschluss im Sekundarbereich und nehmen ein Studium im Tertiärbereich auf?

Dieser Indikator zeigt den gegenwärtigen „Output“ der Bildungssysteme im Sekundarbereich II auf, d. h. den Anteil der Bevölkerung im typischen Alter für den Sekundarbereich II, der eine Ausbildung im Sekundarbereich II aufnimmt und erfolgreich abschließt. Er erläutert ferner den Prozentsatz junger Menschen, die im Verlaufe ihres Lebens in die verschiedenen Studiengänge des Tertiärbereichs eintreten werden, sowie die Auswirkungen von internationalen/ausländischen Studierenden.

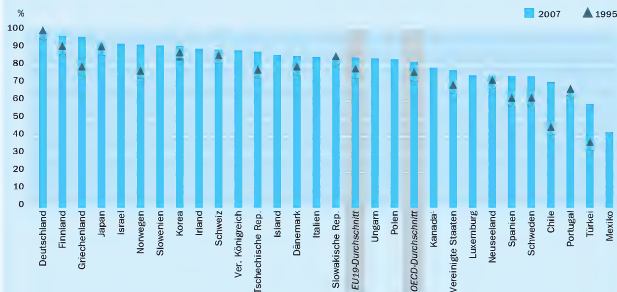
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (1995, 2007)

Diese Abbildung enthält die geschätzten Anteile einer Altersgruppe (in Prozent), die 1995 und 2007 einen ersten Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben (basierend auf den jüngsten verfügbaren Abschlussquoten); dies vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie viele Jugendliche im Vergleich zu vor 10 Jahren einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

In den letzten 12 Jahren hat der Anteil der Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte zugenommen. In 22 von 25 OECD- und allen Partnerländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für den Sekundarbereich II bei über 70 Prozent. In Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Japan, Korea und Norwegen sowie den Partnerländern Israel und Slowenien liegen die Abschlussquoten bei mindestens 90 Prozent.



Anmerkung: Die Abschlussquoten für 1995 wurden als Brutto-Abschlussquoten berechnet, während die Abschlussquoten für 2007 als Netto-Abschlussquoten berechnet wurden (für Länder mit verfügbaren Daten).

1. Referenzjahr 2006.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Jahr 2007.

Quelle: OECD. Tabelle A2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

A
2

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Heute machen in fast allen OECD- und Partnerländern eher Frauen als Männer einen Abschluss im Sekundarbereich II, eine Umkehr der früher üblichen Situation. Die Abschlussquoten von Frauen liegen zurzeit nur noch in der Schweiz und der Türkei unter denen der Männer. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist in Dänemark, Finnland, Irland, Island, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Spanien und Ungarn sowie dem Partnerland Slowenien am größten, hier übertreffen die Abschlussquoten von Frauen die der Männer um 10 Prozentpunkte.
- In den meisten Ländern zielen die Bildungsgänge im Sekundarbereich II auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium auf Universitätsniveau (Tertiärbereich A) ab. In Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie dem Partnerland Slowenien jedoch erwerben die Schüler eher einen Abschluss im Sekundarbereich II, der zu einem beruflich orientierten Studiengang des Tertiärbereichs (Tertiärbereich B) führt; diese Studiengänge sind in der Regel kürzer und konzentrieren sich auf die Entwicklung von praktischen, technischen bzw. berufsspezifischen Kompetenzen.
- Die Studienanfängerquoten in Studiengängen des Tertiärbereichs A nahmen in den OECD-Ländern zwischen 1995 und 2007 um fast 20 Prozentpunkte zu. Es wird geschätzt, dass im Jahr 2007 in Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und der Slowakischen Republik sowie im Partnerland Russische Föderation mindestens 65 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich A aufgenommen haben.
- Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, ist im Allgemeinen kleiner als der Anteil derjenigen, die sich für den Tertiärbereich A entscheiden. In den OECD-Ländern, für die Daten vorliegen, werden durchschnittlich 15 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, 56 Prozent im Tertiärbereich A und 2,8 Prozent in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang. In Belgien – und in geringem Ausmaß in den Partnerländern Chile und Estland – gleicht die große Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich B die vergleichsweise niedrigen Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A aus. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Studienanfängerquoten in beiden tertiären Bereichen hervor.
- Hohe Anteile internationaler Studierender beeinflussen die Studienanfängerquoten. In Australien und Neuseeland sind die Auswirkungen der internationalen Studierenden auf die Studienanfängerquoten so groß, dass diese im Jahr 2007, als die internationalen Studierenden nicht mit in der Berechnung berücksichtigt wurden, wesentlich niedriger waren, wodurch die beiden Länder ihre führende Position verloren.

Politischer Hintergrund

Aufgrund der gestiegenen Kompetenzanforderungen in den OECD-Ländern ist ein Abschluss des Sekundarbereichs II zur Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt geworden. Eine Ausbildung im Sekundarbereich II ist die Grundlage für weiterführendes Lernen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten und dient auch der Vorbereitung auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Obwohl es die Bildungssysteme vieler Länder ermöglichen, dass Schüler die Schule nach dem Ende des Sekundarbereichs I verlassen können, sehen sich Jugendliche, die ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II abgehen, in der Regel in den OECD-Ländern großen Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt gegenüber (s. Indikatoren A6 und A7).

Hohe Abschlussquoten im Sekundarbereich II garantieren nicht, dass ein Bildungssystem seine Schulabgänger adäquat mit den grundlegenden Kompetenzen und dem notwendigen Wissen ausgerüstet hat, die für den Eintritt in den Arbeitsmarkt erforderlich sind, denn sie sagen nichts über die Qualität der Ausbildung. Abschlussquoten sind jedoch ein gewisser Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler darauf vorzubereiten, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen.

Die Studienanfängerquote ist eine geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schulabgänger im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird. Studienanfängerquoten spiegeln daher sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären Bildung beigemessen wird. Sie sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit eine Bevölkerung die Spitzenkompetenzen und das hohe Niveau an Wissen erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind. Hohe Studienanfängerquoten und eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich tragen dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hoch qualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen.

In dem Maße, wie die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich den Studierenden zunehmend bewusst wurden, ist die Zahl der Studienanfänger sowohl im Tertiärbereich A als auch im Tertiärbereich B gestiegen. Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsbeteiligung, der mit einer stetig wachsenden Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen einhergeht, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, erfordert ein neuartiges Bildungsangebot. Die Herausforderungen, denen sich die tertiären Bildungseinrichtungen heutzutage stellen müssen, sind daher nicht nur eine Frage der Deckung des Bedarfs durch die Erhöhung der Anzahl der angebotenen Studienplätze, sondern auch eine Frage der Anpassung von Studiengängen und Lehrmethoden an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Studierenden. Zusätzlich beeinflusst die jeweilige Beliebtheit der verschiedenen Fächergruppen die Nachfrage nach Studiengängen und Lehrkräften.

Ergebnisse und Erläuterungen

Erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II

Der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II ist in den meisten OECD-Ländern zum Standard geworden. Seit 1995 sind die Abschlussquoten im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder mit vergleichbaren Daten um 7 Prozentpunkte gestiegen. Der stärkste Anstieg war in Griechenland, Norwegen, Schweden, Spanien, der Türkei und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Chile zu beobachten, während die Zahlen in Deutschland, Japan, Korea, Neuseeland, Portugal, der Schweiz und der Slowakischen Republik im letzten Jahrzehnt gleich geblieben sind. In Mexiko und der Türkei ist der Anteil der Schüler, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, seit 2000 stark angestiegen, wodurch der Abstand zwischen diesen beiden und den anderen OECD-Ländern verringert wurde (Tab. A2.2).

In 22 von 25 OECD- und allen Partnerländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten für einen ersten Abschluss im Sekundarbereich II bei über 70 Prozent. In Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Japan, Korea und Norwegen sowie den Partnerländern Israel und Slowenien belaufen sich die Abschlussquoten auf mindestens 90 Prozent (Abb. A2.1). In den meisten Ländern haben Männer und Frauen nicht den gleichen Bildungsstand; Frauen hatten in der Vergangenheit nicht genügend Möglichkeiten und/oder Anreize, den gleichen Bildungsstand wie Männer zu erreichen. Sie waren in der Regel in der Gruppe derjenigen, die gar nicht erst den Sekundarbereich II besuchten, überrepräsentiert und folglich bei den höheren Bildungsniveaus unterrepräsentiert. Allerdings sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede hauptsächlich bei den älteren Altersgruppen vorzufinden, während sie sich in den jüngeren Altersgruppen beträchtlich reduziert oder sogar umgekehrt haben (s. Indikator A1).

Heute übertreffen in 23 von 25 OECD- und allen Partnerländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereichs II verglichen werden können, die Abschlussquoten von Frauen die der Männer. Ausnahmen sind hier die Schweiz und die Türkei, wo die Abschlussquoten für Männer höher sind. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist in Dänemark, Finnland, Irland, Island, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Spanien und Ungarn sowie dem Partnerland Slowenien am größten, hier übertreffen die Abschlussquoten von Frauen die der Männer um mehr als 10 Prozentpunkte (Tab. A2.1).

Ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II wird zwar zunehmend zum Standard, aber die Lerninhalte im Sekundarbereich II können sich unterscheiden, je nachdem, auf welche weiteren Bildungsgänge oder welche Berufe die Schüler vorbereitet werden sollen. Die meisten Bildungsgänge im Sekundarbereich II in den OECD- und Partnerländern zielen vornehmlich auf die Vorbereitung zum weiterführenden Studium im Tertiärbereich ab; sie können allgemeinbildend, berufsvorbereitend oder berufsbildend ausgerichtet sein (s. Indikator C1).

2007 lagen in fast allen OECD- und Partnerländern mit vergleichbaren Daten die Abschlussquoten von Frauen in allgemeinbildenden Bildungsgängen über denen der Männer. Im OECD-Durchschnitt lag die Abschlussquote in allgemeinbildenden Bil-

dungsgängen bei 55 Prozent für Frauen und 41 Prozent für Männer. Der höhere Anteil der Frauen ist in Island, Italien, Norwegen, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Estland und Slowenien besonders ausgeprägt – er ist 1,5-mal so hoch wie der der Männer. Lediglich in Korea und der Türkei sind die Anteile für beide Geschlechter nahezu gleich. Frauen schließen heute auch häufiger als früher berufsbildende Bildungsgänge ab. 2007 wurden im Durchschnitt der OECD-Länder 43 Prozent der Abschlüsse in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgängen von Frauen erworben. Dies kann sich in den nachfolgenden Jahren auf die Studienanfängerquoten bei den Studiengängen im Tertiärbereich B auswirken (Tab. A2.1).

Übergänge nach dem Sekundarbereich II

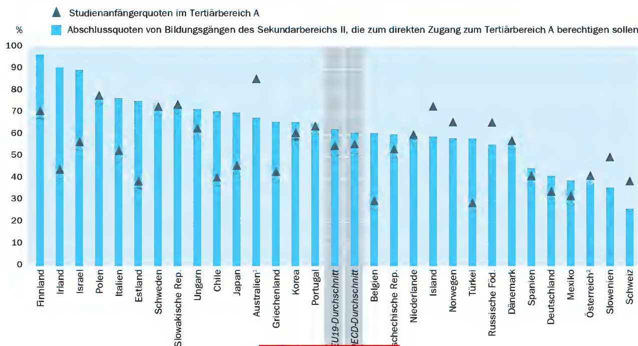
Der überwiegende Teil der Schüler erwirbt einen Abschluss in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II, der Zugang zu einer weiteren Ausbildung im Tertiärbereich gewähren soll (ISCED 3A und 3B). In allen Ländern präferieren Schüler Bildungsgänge, die den direkten Zugang zum Tertiärbereich A ermöglichen, mit Ausnahme von Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie dem Partnerland Slowenien, wo sowohl männliche als auch weibliche Schüler eher Bildungsgänge des Sekundarbereichs II absolvieren, die zum Tertiärbereich B führen. Die Abschlussquoten für ISCED-3C-Bildungsgänge (lang) liegen im Durchschnitt der OECD-Länder bei 16 Prozent (Tab. A2.1).

Interessant ist jedoch ein Vergleich des Anteils der Schüler, die einen Abschluss erwerben, der den Zugang zum Tertiärbereich A ermöglicht, mit dem Anteil der Schüler, die tatsächlich ein derartiges Studium aufnehmen. Abbildung A2.2 zeigt hierbei signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist beispielsweise in Belgien, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Japan und der Türkei sowie in den Partnerländern Chile, Estland und Israel der Unterschied zwischen der Quote der Abschlüsse im Sekundarbereich II, die einen Zugang zum Tertiärbereich A ermöglichen, und den späteren Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A relativ groß (mehr als 20 Prozentpunkte). Dies lässt vermuten, dass viele Schüler, die eine Qualifikation mit Hochschulzugangsberechtigung erwerben, kein derartiges Studium aufnehmen, obwohl zumindest in Belgien und Japan sowie den Partnerländern Estland und Israel ein Abschluss in einem derartigen Bildungsgang des Sekundarbereichs II auch Zugang zu einem Studium im Tertiärbereich B gewährt. Ferner gibt es in Japan sogenannte „Junior Colleges“, die Studiengänge ähnlich denen des Tertiärbereichs A anbieten, die jedoch aufgrund der kürzeren Studiendauer dem Tertiärbereich B zugeordnet werden. Im Falle Israels lässt sich der Unterschied vielleicht mit dem recht unterschiedlichen Alter bei Studienbeginn erklären, das teilweise auf den zwei bis drei Jahre dauernden Wehrdienst zurückzuführen ist, der vor Aufnahme eines Studiums abzuleisten ist. In Finnland findet im Sekundarbereich II auch eine berufliche Ausbildung statt, sodass viele Absolventen nach dem Schulabschluss direkt in den Arbeitsmarkt eintreten und ihre Ausbildung nicht im Tertiärbereich fortsetzen. An den finnischen Hochschulen gilt außerdem bei der Zulassung ein Numerus clausus, d. h., die Zahl der Studienplätze für Studienanfänger ist begrenzt. Ferner unterbrechen Absolventen des Sekundarbereichs II (allgemeinbildend) ihre Ausbildung oft für zwei bis drei Jahre, bevor sie dann ein Studium an einer Universität oder polytechnischen Einrichtung aufnehmen. In Irland legt die Mehrheit der Schüler im Sekundarbereich die Prüfung für das „Leaving

A 2

Abbildung A2.2

Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich A von Absolventen des Sekundarbereichs II (2007)



Ergebnisse und Erläuterungen

1. Referenzjahr für Abschlussquoten: 2006. 2. Einschließlich … ildende Höhere Schulen“).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlus… undarbereichs II, die zum direkten Zugang zum Tertiärbereich A berechtigen, im Jahr 2007.
Quelle: OECD. Tabellen A2.1 and A2.4. Hinweise s. Anhang 3 … StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

Certificate“ (ISCED-3A … wohl der Bildungsgang auf den Eintritt in den Tertiärbereich vorbereiten soll, beabsichtigen nicht alle Schüler, die die Prüfung ablegen, danach ein College oder eine Universität zu besuchen. Bis vor Kurzem hatten Schulabgänger in Irland noch weitere Möglichkeiten, wie z. B. den Eintritt in einen starken Arbeitsmarkt, was vielleicht auch die Entscheidung beeinflusst haben mag, trotz Hochschulzugangsberechtigung kein College und keine Universität zu besuchen.

Im Gegensatz hierzu liegen die Abschlussquoten im Sekundarbereich II in Australien, Island und der Schweiz sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien deutlich unter den Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A. In Australien, Island und der Schweiz stellen internationale/ausländische Studierende einen nicht unerheblichen Teil der Studierenden; die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in diesen Ländern werden durch Studierende überhöht, die den Abschluss im Sekundarbereich II in ihrem eigenen Land erworben haben, ihre weitere Ausbildung aber im Ausland absolvieren wollen (s. Indikator C2).

Wie bereits erwähnt, machen in der Schweiz und den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien die Mehrzahl der Schüler eher einen Abschluss im Sekundarbereich II, der den Zugang zum Tertiärbereich B eröffnet; trotzdem entscheidet sich aber später doch ein Teil von ihnen für ein Studium an einer Universität, was dank der Übergangsmöglichkeiten zwischen diesen beiden tertiären Bereichen gut möglich ist.

Abschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen

In 26 OECD- und 4 Partnerländern werden Bildungsgänge unterschiedlichster Art im postsekundaren, nicht tertiären Bereich angeboten. Unter dem Gesichtspunkt internationaler Vergleichbarkeit stellen sie eine Verbindung zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich dar, auch wenn sie im spezifischen nationalen Zusammenhang eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden können. Auch wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge nicht wesentlich anspruchsvoller sein mag als der von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II, erweitern diese postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge doch den Kenntnisstand derjenigen, die schon einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Die Teilnehmer der betreffenden Bildungsgänge sind in der Regel älter als derjenigen des Sekundarbereichs II.

Typische Beispiele für derartige postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge sind die „Trade and Vocational Certificates", die Erzieherausbildung in Österreich und der Schweiz oder die Berufsausbildung von Absolventen des allgemeinbildenden Sekundarbereichs II im dualen Berufsbildungssystem in Deutschland. In den meisten Ländern sind postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge beruflich orientiert. In Neuseeland und der Tschechischen Republik erwerben mindestens fast 20 Prozent der typischen Altersgruppe einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang (Tab. A2.3).

In 11 OECD- und einem Partnerland erfolgen alle Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in ISCED-4C-Bildungsgängen, die hauptsächlich der Vorbereitung auf den direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt dienen sollen. Im OECD-Durchschnitt sind zwar keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennbar, Frauen und Männer nehmen jedoch in den einzelnen Ländern in zum Teil sehr unterschiedlichem Ausmaß an derartigen Bildungsgängen teil. Unter den Ländern mit Abschlussquoten von mehr als 9 Prozent in diesem Bildungsbereich schließen in Australien und Polen 40 Prozent mehr Frauen als Männer einen ISCED-4C-Bildungsgang ab, während in Irland genau das Gegenteil zutrifft, dort erlangen siebenmal mehr Männer als Frauen einen derartigen Abschluss (Tab. A2.3).

Auch die Bildungsgänge der dualen Berufsausbildung für Schüler, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, werden bei den postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen erfasst. In Deutschland, Dänemark, Österreich, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Estland und Slowenien kommt jedoch mindestens die Hälfte der Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs aus Bildungsgängen, die einen direkten Zugang zu Studiengängen entweder im Tertiärbereich A oder im Tertiärbereich B gewähren (Tab. A.3).

Zugang zum Tertiärbereich

Abgänger des Sekundarbereichs II und Berufstätige, die sich fortbilden wollen, können aus einem großen Angebot an tertiären Studiengängen wählen. Je höher die Abschlussquoten im Sekundarbereich II, umso höher sind auch die erwarteten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich. Dieser Indikator untersucht die Einstellung der Schüler zum Tertiärbereich und hilft die Entscheidungen zu verstehen, die Schüler am Ende des Sekundarbereichs II fällen. Diese Einstellung ist zudem von großer Bedeutung, weil

sie sowohl die Abbruchquoten (s. Indikator A3) beeinflusst als auch die Erwerbslosenquoten (s. Indikator A6), wenn die verfügbaren Studiengänge nicht an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes angepasst sind.

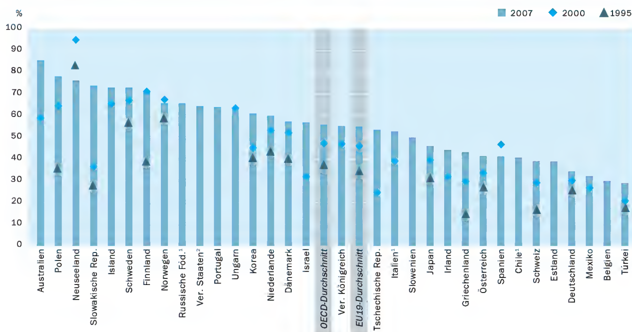
Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und Abschlüsse in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen auf dem Niveau der Promotion (ISCED 6). Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Sie sind typischerweise von kürzerer Dauer (normalerweise 2 bis 3 Jahre) als Studiengänge im Tertiärbereich A und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. Die institutionelle Ansiedlung eines Bildungsgangs kann zwar eine relativ gute Vorstellung von der Art des angebotenen Bildungsgangs vermitteln (z. B. Bildungsangebote an Universitäten gegenüber denen an nicht universitären Bildungseinrichtungen), diese Unterschiede haben sich jedoch inzwischen verwischt und werden daher bei den OECD-Indikatoren nicht herangezogen.

In den OECD-Ländern werden schätzungsweise 56 Prozent der jungen Erwachsenen von heute im Laufe ihres Lebens einen Studiengang im Tertiärbereich A aufnehmen, sofern die aktuellen Studienanfängerquoten auch für die Zukunft gelten. In Australien, Finnland, Island, Neuseeland, Norwegen, Polen, Schweden und der Slowakischen Republik sowie im Partnerland Russische Föderation nehmen mindestens 65 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Vereinigten Staaten haben Studienanfängerquoten von 65 Prozent, wobei jedoch sowohl die Studiengänge des Tertiärbereichs A als auch die des Tertiärbereich B bei den Studiengängen des Tertiärbereichs A erfasst werden. In der Türkei sind die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A seit 1995 zwar stark angestiegen, dennoch liegt die Studienanfängerquote nur bei 29 Prozent, und so verbleibt die Türkei zusammen mit Deutschland, Belgien und Mexiko am unteren Ende der Skala (Abb. A2.3).

Der Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen, ist im Allgemeinen vor allem deshalb niedriger, weil diese Studiengänge in den meisten OECD-Ländern in geringerem Umfang angeboten werden. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten nehmen im Durchschnitt 15 Prozent der jungen Erwachsenen ein Studium im Tertiärbereich B auf. Der OECD-Durchschnitt unterscheidet sich in gewissem Maße vom Durchschnitt der 19 EU-Mitgliedstaaten in der OECD (12 Prozent). Die Bandbreite reicht von höchstens 3 Prozent in Island, Italien, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen, Portugal und der Slowakischen Republik bis zu mindestens 30 Prozent in Belgien und Japan sowie den Partnerländern Estland, Russische Föderation und Slowenien und mehr als 45 Prozent in Korea und Neuseeland sowie dem Partnerland Chile. Obwohl in den Niederlanden der Anteil der Studiengänge im Tertiärbereich B gegenwärtig sehr gering ist, ist davon auszugehen, dass er aufgrund der Einführung neuer Abschlüsse, sogenannter „Associate Degrees“, steigen wird. Das finnische Bildungssystem bietet keine Studiengänge im Tertiärbereich B mehr an (Abb. A2.4).

Abbildung A2.3

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A (1995, 2000 und 2007)



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet. 2. In den Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A sind die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B enthalten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A im Jahr 2007.
Quelle: OECD. Tabelle A2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

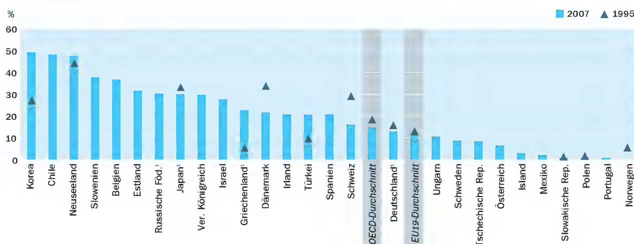
In Belgien – und in geringerem Maße auch in den Partnerländern Chile und Estland – werden die vergleichsweise geringen Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A durch einen breiten Zugang zu Studiengängen im Tertiärbereich B ausgeglichen. In Island, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden und der Slowakischen Republik liegen die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A deutlich oberhalb des OECD-Durchschnitts, während die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B vergleichsweise sehr niedrig sind. Andere OECD-Länder, vor allem Korea und das Vereinigte Königreich sowie das Partnerland Slowenien, haben im Tertiärbereich A Studienanfängerquoten, die ungefähr dem OECD-Durchschnitt entsprechen, und vergleichsweise hohe Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B. Neuseeland sticht innerhalb der OECD-Länder als das Land mit den höchsten Studienanfängerquoten für beide tertiären Bereiche hervor. Diese werden jedoch teilweise durch einen hohen Anteil internationaler Studierender überhöht (Kasten A2.1).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder mit vergleichbaren Daten werden von den heutigen Jugendlichen 9 Prozentpunkte mehr ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, als dies im Jahr 2000 der Fall war, im Vergleich zu 1995 sind es sogar 19 Prozentpunkte mehr. Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A nahmen zwischen 2000 und 2007 in Australien, Korea, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Israel um mehr als 15 Prozentpunkte zu. Neuseeland, Norwegen und Spanien sind die einzigen Länder mit einem Rückgang der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A, wobei in Spanien dieser Rückgang jedoch durch einen

A 2

Abbildung A2.4

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B (1995, 2007)



1. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B im Jahr 2007.
Quelle: OECD. Tabelle A2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

signifikanten Anstieg der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B zwischen 2000 und 2007 ausgeglichen wurde. In Neuseeland entsprechen Anstieg und Rückgang der Studienanfängerquoten zwischen 2000 und 2007 dem Anstieg und Rückgang der Zahl internationaler Studierender im gleichen Zeitraum.

In den OECD-Ländern sind die Gesamtnettostudienanfängerquoten in Studiengängen des Tertiärbereichs B zwischen 1995 und 2007 leicht zurückgegangen. Ausnahmen hiervon waren Griechenland, Korea, Neuseeland und die Türkei, wo sie angestiegen sind, sowie Polen und die Slowakische Republik, wo sie gleich geblieben sind. Die Umwandlung von Studiengängen des Tertiärbereichs B in Studiengänge des Tertiärbereichs A in Dänemark und Österreich ab 2001 kann einer der Gründe für die zwischen 1995 und 2007 in diesen Ländern beobachteten Veränderungen sein (Abb. A2.3 und A2.4).

In den 20 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten werden mehr als 2,8 Prozent der heutigen Jugendlichen im Laufe ihres Lebens einen weiterführenden forschungsorientierten Studiengang belegen. Die Zahlen reichen von weniger als 1 Prozent in Mexiko und der Türkei sowie den Partnerländern Chile und Slowenien bis zu mindestens 4 Prozent in Griechenland, Österreich, Portugal und der Schweiz (Tab. A2.4).

Die Studienanfängerquoten im tertiären Bildungsbereich sind auch im Hinblick auf die Beteiligung an postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen zu bewerten, die in einigen OECD-Ländern eine wichtige Alternative zum tertiären Bildungsbereich darstellen.

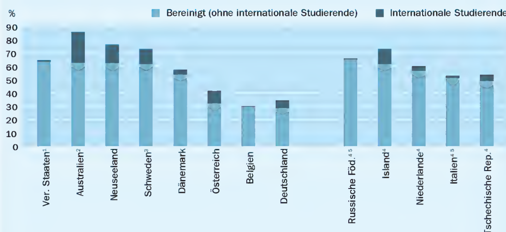
Kasten A2.1

Die Auswirkungen von internationalen Studierenden auf die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A

Internationale Studierende, die sich zum ersten Mal in einem Land einschreiben, das Daten zur Verfügung stellt, gelten per Definition als Studienanfänger, unabhängig von bereits in anderen Ländern absolvierten Bildungsgängen. Grund hierfür ist, dass die entsprechenden Länder wahrscheinlich kaum Einzelheiten über die vorherige Ausbildung der internationalen Studierenden kennen. Studienanfängerquoten stellen quasi eine Schätzung des Anteils der Bevölkerung dar, der im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen wird. Um die Auswirkungen internationaler Studierender auf die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A aufzuzeigen, enthält Abbildung A2.5 sowohl die unbereinigten als auch die bereinigten Studienanfängerquoten, d. h. die Studienanfängerquoten nach Abzug der internationalen Studierenden.

Abbildung A2.5

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A: Auswirkungen internationaler Studierender (2007)



1. In den Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A sind die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B enthalten.
2. Referenzjahr 2006. 3. Bei den internationalen Studierenden sind Austauschstudierende enthalten.
4. Die Studienanfängerquoten sind für ausländische Studierende berechnet (auf der Grundlage des Staates defininiert, dessen Staatsbürger sie sind). Diese Daten sind nicht mit den Studienanfängerquoten für internationale Studierende vergleichbar und daher separat aufgeführt. 5. Studienanfängerquoten als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der bereinigten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A im Jahr 2007.
Quelle: OECD. Tabelle A2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

Australien, Deutschland, Österreich und Neuseeland gehören zu den Ländern mit verfügbaren Daten zu internationalen Studierenden, bei denen sich internationale Studierende signifikant auf die Studienanfängerquoten auswirken. In Australien und Neuseeland sinken die Studienanfängerquoten nach Bereinigung um die internationalen Studierenden um 23 bzw. 14 Prozentpunkte, was dazu führt, dass diese Länder ihre führenden Positionen verlieren und hinter die Vereinigten Staaten zurückfallen. Bei Schweden ergibt sich bei der Bereinigung um internationale Studierende eine Verringerung um 11 Prozentpunkte. Dieser Effekt könnte aber etwas zu hoch angesetzt sein, da Schweden auch Austauschstudierende zu den internationalen Studierenden zählt. Unter den Ländern, die Daten zu ausländischen Studierenden zur Verfügung

stellen, ergibt sich auch in Island eine relativ große Veränderung (12 Prozentpunkte) (Tab. A2.4).

Die größten Auswirkungen von internationalen Studierenden auf Kenngrößen wie Studienanfängerquoten und Abschlussquoten (s. Indikator A 3) finden sich erwartungsgemäß in den Ländern, die die größten Anteile internationaler Studierender haben. Da diese Indikatoren allgemein eher auf die inländische Situation in einem speziellen Land abzielen, können sich bei Ländern mit hohen Anteilen internationaler Studierender (z. B. Australien und Neuseeland) Fehlinterpretationen ergeben. Um die Vergleichbarkeit dieser Indikatoren zwischen den einzelnen Ländern zu verbessern, sollten die Auswirkungen internationaler Studierender so weit wie möglich herausgerechnet werden. Leider bereitet es vielen Ländern immer noch Schwierigkeiten, verlässliche Daten zu den internationalen Studierenden zusammenzutragen, daher war es nicht immer möglich, die Indikatoren um die Auswirkungen dieser Studierenden zu bereinigen.

Übergangsmöglichkeiten zwischen Tertiärbereich A und Tertiärbereich B

In einigen Ländern werden Studiengänge im Tertiärbereich A und im Tertiärbereich B von unterschiedlichen Institutionen angeboten, wobei sich die Situation gegenwärtig verändert. Universitäten bzw. andere Einrichtungen bieten zunehmend Studiengänge beider Bereiche an; außerdem werden sich die beiden Bereiche im Hinblick auf Curricula, Ausrichtung und Lernerfolge immer ähnlicher.

Absolventen des Tertiärbereichs B haben oft die Möglichkeit, zu Studiengängen des Tertiärbereichs A zugelassen zu werden, entweder zum zweiten oder dritten Studienjahr oder sogar zu einem Masterstudiengang. Je nach Land oder Bildungsgang ist dies oft an bestimmte Bedingungen gebunden (eine besondere Prüfung, persönliche oder berufliche Leistungen, Absolvieren eines Brückenkurses etc.). Umgekehrt können sich Studierende, die den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen, in einigen Fällen erfolgreich umorientieren, indem sie ihr Studium im Tertiärbereich B fortsetzen. Länder mit hohen Studienanfängerquoten sind möglicherweise auch gerade die Länder, die über Übergangsmöglichkeiten zwischen den beiden Bereichen verfügen.

Das Alter der Studienanfänger im Tertiärbereich

Die Altersstruktur der Studienanfänger im Tertiärbereich variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Das mag daran liegen, dass das typische Abschlussalter für den Sekundarbereich II variiert und/oder dass Absolventen des Sekundarbereichs II zunächst in den Arbeitsmarkt eintreten, bevor sie ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen. Diejenigen, die ein Studium im Tertiärbereich B beginnen, nehmen möglicherweise später im Leben auch ein Studium im Tertiärbereich A auf. Die Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A und den Tertiärbereich B zur Bestimmung der Gesamtstudienanfängerquoten für den Tertiärbereich einfach aufzuaddieren würde deshalb zu überhöhten Zahlen führen.

In der Vergangenheit nahmen Studierende das Studium im Tertiärbereich A in der Regel direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II auf. In vielen OECD-Ländern ist dies auch heute noch der Fall. So sind beispielsweise in Belgien, Irland, Italien,

Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden und Polen sowie dem Partnerland Slowenien mehr als 80 Prozent aller Erststudienanfänger im Tertiärbereich A jünger als 23 Jahre (Tab. A2.4).

In anderen OECD- und Partnerländern erfolgt der Übergang zum Tertiärbereich vielleicht erst später, in einigen Fällen beispielsweise erst nach einiger Zeit der Erwerbstätigkeit. In diesen Ländern sind Studienanfänger des Tertiärbereichs A (Erststudium) in der Regel älter und gehören zu ganz unterschiedlichen Altersgruppen. In Australien, Dänemark, Island, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, der Schweiz, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Israel sind 20 Prozent der Studierenden fast 27 Jahre oder älter, wenn sie sich zum ersten Mal in einen Studiengang in diesem Bereich einschreiben (Tab. A2.4). Der Anteil der älteren Studienanfänger in einem Erststudium im Tertiärbereich A kann, neben anderen Faktoren, ein Zeichen für die Flexibilität dieser Studiengänge sein und für ihre Eignung für Studierende, die nicht der typischen Altersgruppe angehören. Darüber hinaus kann er die Wertschätzung von Berufserfahrung als Hintergrund für ein Hochschulstudium widerspiegeln, die charakteristisch für die nordischen Länder ist und auch in Australien, Neuseeland, der Schweiz, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten durchaus üblich ist, wo ein beträchtlicher Teil der Studierenden mit einem deutlich höheren Alter als dem typischen Eintrittsalter das Studium aufnimmt. Außerdem kann dieser Anteil auch darauf zurückzuführen sein, dass in einigen Ländern Wehrpflicht besteht, was die Aufnahme eines Studiums verzögert. Im Partnerland Israel beispielsweise, in dem mehr als die Hälfte aller Studierenden 22 Jahre oder älter sind, wenn sie zum ersten Mal ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen, besteht Wehrpflicht für Männer im Alter von 18 bis 21 Jahren und für Frauen von 18 bis 20 Jahren.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Studienjahr 2006/07 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A2.1, A2.2 und A2.3) wurden als Netto-Abschlussquoten (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten) für die Jahre 2005, 2006 und 2007 berechnet. Netto-Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil der typischen Altersgruppe, der einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben wird (basierend auf aktuellen Abschlussquoten). Für die Jahre 1995 und 2000 bis 2004 werden Brutto-Abschlussquoten angegeben. Gleichermaßen werden für spätere Jahre Brutto-Abschlussquoten für diejenigen Länder angegeben, die keine ausführlichen Daten bereitstellen konnten. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an. Anhang 1 enthält ausführliche Informationen zu den für die Berechnung der Brutto-/Netto-Abschlussquoten in den einzelnen Bildungsbereichen verwendeten Methoden. Die Zahl der Absolventen wurde (ohne Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters) durch die Bevölkerung im üblichen Abschlussalter geteilt. Diese Abschlussquoten beinhalten also

sowohl Schüler, die den Sekundarbereich II im typischen Alter abschließen, als auch ältere Absolventen (z. B. des zweiten Bildungswegs) bzw. jüngere Absolventen.

Die Zahl der Studierenden, die einen Erstabschluss (Spalten 1 bis 3 in den Tabellen A2.1 und A2.3) erlangen, wird ermittelt, indem man die Anzahl der Absolventen abzieht, die in einem vorherigen Jahr einen anderen Bildungsgang im Sekundarbereich II (oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich) abgeschlossen haben. In den anderen Spalten der Tabellen wurde die Netto-Abschlussquote berechnet, sofern entsprechende Daten vorlagen.

Absolventen von Bildungsgängen gemäß ISCED 3A, 3B und 3C wurden jedoch nicht als Absolventen mit einem Erstabschluss gezählt. Daher können die Brutto-Abschlussquoten auch nicht einfach aufaddiert werden, da einige Schüler einen Abschluss in mehr als einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II (oder des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs) erlangen und somit doppelt gezählt würden. Das Gleiche gilt für Abschlussquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs, d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend. Zudem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht zwangsläufig gleich. Berufsvorbereitende und berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen und solche, die keiner formalen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

In Tabelle A2.2 (Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II) bzw. in Tabelle A2.5 (Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich) basieren die Daten für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

Die Tabellen A2.4 und A2.5 enthalten die Summen der Netto-Studienanfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Netto-Studienanfängerquote einer speziellen Altersgruppe wird berechnet, indem die Zahl der Studienanfänger (im Erststudium) der speziellen Altersgruppe in den einzelnen Tertiärbereichen durch die Gesamtpopulation der entsprechenden Altersgruppe geteilt wird. Die Summe der Netto-Studienanfängerquoten wird berechnet, indem die Studienanfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufsummiert werden. Das Ergebnis zeigt die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schulabgänger im Laufe des Lebens ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen wird, sofern die heutigen altersspezifischen Studienanfängerquoten unverändert bleiben. Tabelle A2.4 zeigt auch das 20., 50. und 80. Perzentil der Altersverteilung der Studienanfänger im Erststudium, d. h. das jeweilige Alter, bis zu dem man 20, 50 bzw. 80 Prozent der Studienanfänger im Erststudium findet. Schließlich basieren die Daten zu den Auswirkungen internationaler Studierender auf die Studienanfängerquoten auf einer im Dezember 2008 von der OECD durchgeführten speziellen Erhebung.

Studienanfänger im Erststudium sind Studierende, die sich zum ersten Mal in dem entsprechenden Bildungsbereich einschreiben. Internationale/Ausländische Studierende, die im Rahmen eines Postgraduiertenstudiums zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Studienanfänger im Erststudium.

Nicht alle OECD-Länder können unterscheiden zwischen Studierenden, die zum ersten Mal einen tertiären Studiengang aufnehmen, und Studierenden, die zwischen tertiären Studiengängen wechseln, einen tertiären Studiengang wiederholen oder nach einer gewissen Unterbrechung wieder aufnehmen. Daher können die Studienanfängerquoten für ein Erststudium in den einzelnen tertiären Bereichen aufgrund der unvermeidlichen Doppelzählung von Studienanfängern nicht einfach aufaddiert werden, um zu einer Gesamtstudienanfängerquote für den Tertiärbereich zu gelangen.

Zusätzliche Informationen

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664035755120:

- Table A2.6: Percentage of new entrants in tertiary education and proportion of females, by field of education (Anteil der Studienanfänger im Tertiärbereich und Anteil der Frauen [in %], nach Fächergruppe) (2007)

A 2

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2007)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Ausrichtung und Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (Absolventen mit Erstabschluss)			ISCED 3A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)		ISCED 3B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)		ISCED 3C (lang) ähnlich lang wie typische 3A- oder 3B-Bildungsgänge		ISCED 3C (kurz) kürzer als typische 3A- oder 3B-Bildungsgänge		Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsvorbereitende/ Berufsbildende Bildungsgänge	
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen	M + F	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(6)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(16)	(18)	(19)	(21)
OECD-Länder															
Australien[1]	m	m	m	68	74	x(10)	x(12)	38	40	x(10)	x(12)	68	74	38	40
Österreich	m	m	m	17	21	51	44	2	2	21	18	17	21	74	64
Belgien	m	m	m	61	66	a	a	20	18	11	14	37	42	55	57
Kanada[1]	79	75	83	76	81	a	a	8	8	a	a	76	81	8	8
Tschechische Rep.	88	86	90	60	70	n	n	27	20	a	a	21	26	67	64
Dänemark	85	78	93	55	66	a	a	47	49	n	n	55	66	47	50
Finnland	97	92	102	97	102	a	a	a	a	a	a	52	62	87	95
Frankreich	m	m	m	52	60	12	11	4	4	45	45	52	60	61	60
Deutschland	100	99	100	41	47	58	53	a	a	1	n	41	47	58	53
Griechenland	96	93	99	66	74	a	a	30	26	x(10)	x(12)	66	74	30	26
Ungarn	84	79	90	72	80	a	a	15	12	x(10)	x(12)	72	80	15	12
Island	86	69	104	59	76	1	2	37	28	19	26	62	80	54	53
Irland	90	84	96	91	98	a	a	5	5	23	36	68	71	52	68
Italien	85	82	88	77	83	1	1	a	a	22	20	34	45	66	58
Japan	93	92	94	70	74	1	n	22	20	x(10)	x(12)	70	74	23	20
Korea	91	90	93	66	67	a	a	25	25	a	a	66	67	25	25
Luxemburg	75	70	79	43	52	10	8	20	18	2	1	28	33	47	46
Mexiko	43	39	46	39	43	a	a	3	4	a	a	39	43	3	4
Niederlande	m	m	m	60	66	a	a	18	19	21	17	35	38	64	64
Neuseeland	74	66	84	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)	x(1)	x(3)
Norwegen	92	82	102	58	71	a	a	39	35	m	m	58	71	39	35
Polen	84	80	88	77	86	a	a	12	8	a	a	58	69	32	25
Portugal	65	56	74	65	74	x(4)	x(6)	x(4)	x(6)	x(4)	x(6)	46	55	19	19
Slowakische Rep.	85	82	87	73	80	a	a	19	14	1	2	23	28	71	67
Spanien	74	67	82	45	53	a	a	19	19	20	22	45	53	39	42
Schweden	74	72	77	74	76	n	n	1	n	n	n	33	39	41	38
Schweiz	89	90	88	26	29	66	61	6	7	x(10)	x(12)	31	36	67	61
Türkei	58	63	54	58	54	a	a	a	a	m	m	37	37	21	17
Ver. Königreich	89	86	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	78	77	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**82**	**78**	**87**	**61**	**67**	**8**	**7**	**16**	**15**	**10**	**11**	**48**	**55**	**45**	**43**
EU19-Durchschnitt	**85**	**80**	**89**	**63**	**70**	**8**	**7**	**14**	**13**	**11**	**12**	**43**	**50**	**51**	**50**
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	54	64	5	7	a	a	a	a	54	64	5	7
Chile	71	67	75	71	75	a	a	a	a	a	a	39	43	32	32
Estland	m	m	m	76	83	a	a	a	a	1	1	58	71	19	13
Israel	92	89	96	90	95	a	a	3	1	a	a	60	67	32	29
Russische Föd.	m	m	m	56	x(4)	14	x(7)	21	12	4	2	56	x(16)	38	x(19)
Slowenien	91	85	98	36	43	44	47	25	21	2	1	34	42	72	70

Anmerkung: Die Spalten für die Abschlussquoten von Männern im Sekundarbereich II (d. h. die Spalten 5, 8, 11, 14, 17, 20) sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten). Weiterführende Informationen zu den zur Berechnung der (Brutto-/Netto-)Abschlussquoten verwendeten Methoden und der entsprechenden typischen Altersjahrgänge s. Anhang 1. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Absolventendaten bedeuten, dass die Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.2

Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II (Erstabschluss, 1995–2007)

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	m	m	77	79	83	79	80	79	m
Tschechische Republik[1]	78	m	84	83	88	87	89	90	88
Dänemark	80	90	91	93	87	90	82	84	85
Finnland	91	91	85	84	90	95	94	94	97
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[1]	100	92	92	94	97	99	100	100	100
Griechenland	80	54	76	85	96	93	100	98	96
Ungarn	m	93	83	82	87	86	82	85	84
Island	m	67	67	79	79	84	79	87	86
Irland	m	74	77	78	91	92	91	87	90
Italien	m	78	81	78	m	82	81	84	85
Japan[1]	91	94	93	92	91	91	93	93	93
Korea[1]	88	96	100	99	92	94	94	93	91
Luxemburg	m	m	m	69	71	69	75	71	75
Mexiko	m	33	34	35	37	39	40	42	43
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland[1]	72	80	79	77	78	75	72	74	74
Norwegen	77	99	105	97	92	100	89	88	92
Polen	m	90	93	91	86	79	85	81	84
Portugal	67	52	48	50	59	53	51	54	65
Slowakische Republik	85	87	72	60	56	83	83	84	85
Spanien[1]	62	60	66	66	67	66	72	72	74
Schweden	62	75	71	72	76	78	78	76	74
Schweiz[1]	86	88	91	92	89	87	89	89	89
Türkei	37	37	37	37	41	55	48	52	58
Vereinigtes Königreich[1]	m	m	m	m	m	m	86	88	89
Vereinigte Staaten	69	70	71	73	74	75	75	77	78
OECD-Durchschnitt	**77**	**76**	**77**	**77**	**78**	**81**	**80**	**81**	**82**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995 und 2007	**77**								**84**
EU19-Durchschnitt	**78**	**78**	**78**	**78**	**81**	**82**	**83**	**83**	**85**
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	46	63	m	61	64	66	73	71	71
Estland	m	m	m	m	m	m	m	75	m
Israel	m	m	m	90	89	93	90	90	92
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	m	m	m	m	m	m	83	97	91

Anmerkung: *Bis 2004 wurden die Abschlussquoten im Sekundarbereich II als Brutto-Abschlussquoten berechnet. Ab 2005 und für Länder mit verfügbaren Daten wurden die Abschlussquoten als Netto-Abschlussquoten (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten) berechnet.*

1. Die Abschlussquoten wurden als Brutto-Abschlussquoten berechnet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 2

Tabelle A2.3

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2007)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Ziel des Bildungsgangs und Geschlecht

	Gesamt (Absolventen mit Erstabschluss)			ISCED 4A (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich A eröffnen)			ISCED 4B (Bildungsgänge sollen direkten Zugang zum Tertiärbereich B eröffnen)			ISCED 4C		
	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen	M + F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	m	m	m	a	a	a	a	a	a	17,2	14,1	20,3
Österreich	m	m	m	21,6	18,6	24,9	2,6	0,9	4,5	2,3	1,6	3,1
Belgien	m	m	m	7,2	7,4	7,1	3,1	2,8	3,3	11,4	9,7	13,2
Kanada	m	m	m	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Tschechische Rep.	22,7	20,4	25,2	22,5	20,1	25,0	a	a	a	0,2	0,2	0,2
Dänemark	1,0	1,1	0,8	1,0	1,2	0,8	a	a	a	a	a	a
Finnland	3,3	3,1	3,6	a	a	a	a	a	a	7,1	6,2	8,1
Frankreich	m	m	m	0,7	0,5	0,8	a	a	a	0,8	0,4	1,1
Deutschland	18,3	17,9	18,6	12,1	11,0	13,3	6,2	7,0	5,4	a	a	a
Griechenland	10,1	9,6	10,8	a	a	a	a	a	a	10,2	9,6	10,8
Ungarn	19,4	18,5	20,4	a	a	a	a	a	a	24,4	22,4	26,5
Island	9,3	10,7	7,6	n	n	n	n	n	n	9,6	11,2	7,8
Irland	9,3	16,1	2,4	a	a	a	a	a	a	9,3	16,1	2,4
Italien	3,0	2,3	3,8	a	a	a	a	a	a	3,0	2,3	3,8
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	2,3	3,4	1,1	a	a	a	a	a	a	2,3	3,4	1,1
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	m	a	a	a	a	a	a	1,1	1,5	0,7
Neuseeland	19,9	15,8	23,7	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Norwegen	4,5	6,3	2,7	1,1	1,6	0,5	a	a	a	3,7	5,1	2,4
Polen	12,8	10,1	15,6	a	a	a	a	a	a	12,8	10,1	15,6
Portugal	0,7	1,0	0,4	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Slowakische Rep.	2,8	3,1	2,4	2,8	3,1	2,4	a	a	a	a	a	a
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	2,2	1,7	2,8	n	n	n	n	n	n	2,2	1,7	2,8
Schweiz	9,9	9,2	10,6	5,6	5,9	5,2	5,0	4,0	6,1	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**7,2**	**7,2**	**7,3**	**3,1**	**2,9**	**3,3**	**0,7**	**0,6**	**0,8**	**4,9**	**4,8**	**5,0**
EU19-Durchschnitt	**7,7**	**7,7**	**7,7**	**4,0**	**3,6**	**4,4**	**0,7**	**0,6**	**0,8**	**5,1**	**5,0**	**5,3**
Partnerländer												
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Estland	m	m	m	a	a	a	16,5	10,9	22,3	a	a	a
Israel	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Russische Föd.	m	m	m	a	a	a	a	a	a	5,3	5,6	4,9
Slowenien	3,3	2,6	4,0	1,3	0,8	1,9	1,9	1,8	2,1	n	n	n

Anmerkung: Weiterführende Informationen zu den zur Berechnung der (Brutto-/Netto-)Abschlussquoten verwendeten Methoden und der entsprechenden typischen Altersjahrgänge s. Anhang 1. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Absolventendaten bedeuten, dass die Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009). *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.4

Studienanfängerquoten im Tertiärbereich und Altersverteilung der Studienanfänger (2007)

Summe der Netto-Studienanfängerquoten für jeden einzelnen Altersjahrgang, nach Geschlecht und Art des Studiengangs

	Tertiärbereich B				Tertiärbereich A							Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge			
	Netto-Studienanfängerquoten				Netto-Studienanfängerquoten				Alter am:			Netto-Studienanfängerquoten			
	M + F	Bereinigt[1]	Männer	Frauen	M + F	Bereinigt[1]	Männer	Frauen	20. Perzentil[2]	50. Perzentil[2]	80. Perzentil[2]	M + F	Bereinigt[1]	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	86	62	75	96	18,7	20,9	26,9	3,0	2,1	3,0	3,0
Österreich	7	6	6	7	42	32	38	45	19,4	20,8	23,8	5,5	4,3	5,7	5,3
Belgien	37	37	30	44	30	30	29	31	18,3	18,7	19,7	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.[3]	8	m	5	12	54	49	47	60	19,6	20,5	24,9	3,4	3,0	3,8	3,0
Dänemark	22	21	22	21	57	54	45	71	20,7	22,3	27,2	2,3	2,1	2,5	2,1
Finnland	a	m	a	a	71	m	62	80	19,7	21,4	26,0	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[4]	13	m	10	16	34	29	34	35	19,9	21,2	24,0	m	m	m	m
Griechenland	23	m	21	24	43	m	33	55	18,2	18,9	25,7	4,4	m	4,9	3,9
Ungarn	11	m	7	15	63	m	55	71	19,2	20,5	26,3	1,7	m	1,7	1,7
Island[3]	3	3	3	3	73	61	55	92	20,9	23,0	30–34	1,4	1,2	1,3	1,5
Irland	21	m	19	23	44	m	41	48	18,3	19,2	20,9	m	m	m	m
Italien[3, 4, 5]	n	m	n	n	53	51	45	61	19,2	19,8	21,8	2,3	2,2	2,2	2,4
Japan	30	m	23	38	46	m	52	40	18,2	18,6	19,0	1,0	m	1,4	0,6
Korea	50	m	47	53	61	m	63	59	18,3	18,8	20,0	2,2	m	2,7	1,6
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	2	m	2	2	32	m	32	32	18,4	19,6	22,8	0,3	m	0,3	0,2
Niederlande[3]	n	m	n	n	60	56	56	65	18,4	19,7	22,6	m	m	m	m
Neuseeland	48	41	42	54	76	62	63	90	18,6	21,0	30–34	2,5	1,4	2,6	2,4
Norwegen	n	m	n	1	66	m	52	81	18,9	20,3	30,0	2,7	m	2,7	2,7
Polen	1	m	n	1	78	m	72	85	19,4	20,3	22,9	m	m	m	m
Portugal	1	m	1	1	64	m	57	72	18,8	20,9	30–34	5,5	m	4,4	6,6
Slowakische Rep.	1	m	n	1	74	m	61	87	19,5	20,8	27,2	3,3	m	3,4	3,3
Spanien	21	m	19	22	41	m	35	48	18,4	19,2	24,3	3,6	m	3,2	4,0
Schweden[6]	9	9	8	9	73	62	62	85	20,1	22,4	29,3	2,6	0,5	2,6	2,6
Schweiz	16	m	19	13	39	m	38	40	20,0	21,7	27,3	4,4	m	4,9	3,9
Türkei	21	m	24	18	29	m	32	26	18,5	19,8	23,6	0,5	m	0,6	0,5
Ver. Königreich	30	m	21	39	55	m	48	63	18,5	19,5	25,1	2,5	m	2,6	2,3
Vereinigte Staaten	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	65	63	57	72	18,4	19,5	27,0	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**15**		**13**	**17**	**56**		**50**	**63**				**2,8**		**2,8**	**2,7**
EU19-Durchschnitt	**12**		**10**	**14**	**55**		**48**	**63**				**3,4**		**3,4**	**3,4**
Partnerländer															
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	49	m	52	45	41	m	39	43	18,6	19,7	25,4	0,3	m	0,3	0,3
Estland	32	m	24	40	39	m	32	46	19,1	19,8	23,5	2,3	m	1,8	2,8
Israel	28	m	25	31	57	m	52	63	21,4	23,7	26,8	2,1	m	1,9	2,3
Russische Föd.[3,4,5,7]	31	30	x(1)	x(1)	66	65	x(5)	x(5)	m	m	m	2,1	m	x(12)	x(12)
Slowenien	38	m	39	37	50	m	38	63	19,2	19,7	20,8	0,5	m	0,5	0,5

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studienanfängerdaten bedeuten, dass die Studienanfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Studienanfängerquoten ist dies berücksichtigt.

1. Die bereinigten Studienanfängerquoten entsprechen den Studienanfängerquoten ohne Berücksichtigung internationaler Studierender. 2. 20, 50, 80 Prozent der Studienanfänger sind jünger als das angegebene Alter. 3. Die Studienanfängerquoten sind für ausländische Studierende berechnet (auf der Grundlage des Staates defininiert, dessen Staatsbürger sie sind). Diese Daten sind nicht mit den Studienanfängerquoten für internationale Studierende vergleichbar und daher in Abbildung A2.5 getrennt aufgeführt. 4. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet. 5. Studienanfängerquoten für weiterführende forschungsorientierte Studiengänge als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet. 6. Bei den internationalen Studierenden sind Austauschstudierende enthalten. 7. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664035755120

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.5

Entwicklung der Studienanfängerquoten im Tertiärbereich (1995–2007)

	Tertiärbereich A[1]									Tertiärbereich B								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder																		
Australien	m	59	65	77	68	70	82	84	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	27	34	34	31	34	37	37	40	42	m	m	m	m	8	9	9	7	7
Belgien	m	m	32	33	33	34	33	29	30	m	m	36	34	33	35	34	35	37
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	m	25	30	30	33	38	41	50	54	m	9	7	8	9	10	8	9	8
Dänemark	40	52	54	53	57	55	57	59	57	33	28	30	25	22	21	23	22	22
Finnland	39	71	72	71	73	73	73	76	71	32	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[2]	26	30	32	35	36	37	36	35	34	15	15	15	16	16	15	14	13	13
Griechenland	15	30	30	33	35	35	43	49	43	5	21	20	21	22	24	m	31	23
Ungarn	m	64	56	62	69	68	68	66	63	m	1	3	4	7	9	11	10	11
Island	m	66	61	72	83	79	74	78	73	m	10	10	11	9	8	7	4	3
Irland	m	32	39	39	41	44	45	40	44	m	26	19	18	17	17	14	21	21
Italien[2]	m	39	44	50	54	55	56	55	53	m	1	1	1	1	1	a	m	n
Japan	31	40	41	42	43	42	44	45	46	33	32	31	30	31	32	32	32	30
Korea	41	45	46	46	47	49	51	59	61	27	51	52	51	47	47	48	50	50
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	27	27	35	29	30	30	31	32	m	1	2	2	2	2	2	2	2
Niederlande	44	53	54	54	52	56	59	58	60	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Neuseeland	83	95	95	101	107	86	79	72	76	44	52	50	56	58	50	48	49	48
Norwegen	59	67	69	75	75	72	76	67	66	5	5	4	3	1	1	n	n	n
Polen	36	65	68	71	70	71	76	78	78	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	53	64	m	m	m	m	m	m	m	1	1
Slowakische Republik	28	37	40	43	40	47	59	68	74	1	3	3	3	3	2	2	1	1
Spanien	m	47	47	49	46	44	43	43	41	m	15	19	19	21	22	22	21	21
Schweden	57	67	69	75	80	79	76	76	73	m	7	6	6	7	8	7	10	9
Schweiz	17	29	33	35	38	38	37	38	39	29	14	13	14	17	17	16	15	16
Türkei	18	21	20	23	23	26	27	31	29	9	9	10	12	24	16	19	21	21
Ver. Königreich	m	47	46	48	48	52	51	57	55	m	29	30	27	30	28	28	29	30
Vereinigte Staaten	m	43	42	64	63	63	64	64	65	m	14	13	x(4)	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)
OECD-Durchschnitt	**37**	**47**	**48**	**52**	**53**	**53**	**55**	**56**	**56**	**18**	**15**	**16**	**16**	**16**	**15**	**15**	**16**	**15**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995, 2000 und 2007	**37**	**49**							**67**	**18**	**18**							**17**
EU19-Durchschnitt	**35**	**46**	**47**	**49**	**50**	**52**	**53**	**55**	**55**	**12**	**11**	**13**	**12**	**12**	**12**	**11**	**13**	**12**
Partnerländer																		
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	32	33	33	34	48	43	41	m	m	36	34	33	35	37	34	49
Estland	m	m	m	m	m	m	55	41	39	m	m	m	m	m	m	34	32	32
Israel	m	32	39	39	41	44	55	56	57	m	26	19	m	17	m	25	26	28
Russische Föd.[2,3]	m	m	m	m	m	m	67	65	66	m	m	m	m	m	m	33	32	31
Slowenien	m	m	m	m	m	m	40	46	50	m	m	m	m	m	m	49	43	38

1. In den Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A sind in den Jahren 1995, 2000, 2001, 2002 und 2003 (mit Ausnahme Belgiens) weiterführende forschungsorientierte Studiengänge enthalten. 2. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich B als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet.
3. Studienanfängerquoten für den Tertiärbereich A als Brutto-Studienanfängerquoten berechnet.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664035755120
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3

Wie viele Studierende schließen ein Studium im Tertiärbereich ab?

Der Tertiärbereich umfasst viele unterschiedliche Studiengänge, und die Absolventenzahlen können ganz allgemein als Hinweis darauf dienen, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höherwertige Kompetenzen vermitteln. Traditionell wird ein Universitätsabschluss mit dem Abschluss eines Studiengangs im Tertiärbereich A assoziiert, der Tertiärbereich B bezieht sich im Allgemeinen auf kürzere, oft berufsbezogene Bildungsgänge. Dieser Indikator beschäftigt sich zunächst mit dem aktuellen „Output" der Bildungssysteme im Tertiärbereich, d.h. dem Teil der Bevölkerung in der für den Tertiärbereich typischen Altersgruppe, der ein Studium im Tertiärbereich aufnimmt und erfolgreich abschließt. Dann wird die Entwicklung seit 1995 dargestellt. Schließlich werden die gegenwärtigen Erfolgsquoten im Tertiärbereich untersucht, d.h. der Anteil der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich aufgenommen haben und es erfolgreich abschließen. Auch wenn ein Studienabbruch aus Sicht des einzelnen Studierenden nicht unbedingt ein Zeichen für persönliches Versagen ist, so können hohe Studienabbruchquoten doch darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht wird.

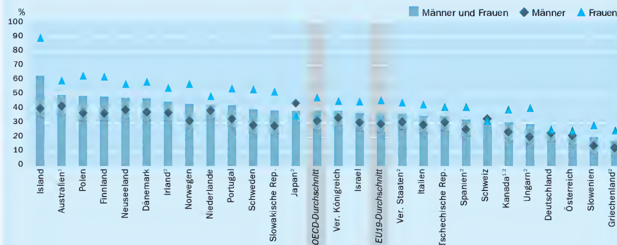
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A3.1

Geschlechtsspezifische Abschlussquoten im Tertiärbereich A (Erstabschluss), 2007

Die Abbildung zeigt, nach Geschlecht aufgeteilt, den Anteil Studierender der entsprechenden Altersgruppe, die 2007 zum ersten Mal einen Studiengang im Tertiärbereich A abgeschlossen haben.

Aufgrund der jüngsten verfügbaren Abschlussquoten wird geschätzt, dass 2007 in den 24 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten durchschnittlich 39 Prozent eines Altersjahrgangs einen Abschluss im Tertiärbereich A erworben haben. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind stärker ausgeprägt, wenn man das Geschlecht der Studierenden berücksichtigt. Im Tertiärbereich A liegen die Abschlussquoten von Frauen mit 47 Prozent deutlich über denen von Männern mit 31 Prozent. Der geschlechtsspezifische Unterschied liegt in Finnland, Norwegen, Polen und Schweden bei über 25 Prozentpunkten und in Island bei fast 50 Prozentpunkten.



1. Referenzjahr 2006. 2. Für den Tertiärbereich A wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A, für Männer und Frauen.
Quelle: OECD. Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

A
3

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die Abschlussquoten im Tertiärbereich A variieren zwischen höchstens 20 Prozent in Griechenland und mindestens 45 Prozent in Australien, Dänemark, Finnland, Irland, Island, Neuseeland und Polen. In Ländern mit einem größeren Anteil internationaler Studierender sind die Abschlussquoten im Verhältnis zu den relevanten Altersgruppen überhöht: Die um internationale Studierende bereinigten Abschlussquoten für Australien und Neuseeland betragen 36 bzw. 37 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A während der letzten 12 Jahre um 18 Prozentpunkte gestiegen. In allen Ländern mit vergleichbaren Daten stiegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A zwischen 1995 und 2007, und zwar oft beträchtlich.
- Ausgehend von den jüngsten verfügbaren Abschlussquoten wird geschätzt, dass 2007 in den 22 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten durchschnittlich 9 Prozent eines Altersjahrgangs einen Abschluss im Tertiärbereich A erworben haben und 1,5 Prozent in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang.
- Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Daten für 2005 vorliegen, schließen 30 Prozent der Studierenden einen diesem Niveau entsprechenden Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern sehr. In Neuseeland und Ungarn schließen mehr als 40 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich (A + B) ihr Studium nicht ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Frankreich und Japan sowie dem Partnerland Russische Föderation, wo dieser Anteil bei unter 25 Prozent liegt.
- Ein Studium im Tertiärbereich A aufzunehmen, es jedoch nicht abzuschließen, ist nicht unbedingt nur negativ zu sehen, wenn die Studierenden einen Nutzen aus der Studienzeit ziehen und erfolgreich in den Tertiärbereich B wechseln. In Frankreich und in geringerem Umfang auch in Dänemark und Neuseeland gelingt es einem signifikanten Anteil der Studierenden (15 Prozent in Frankreich und 3 Prozent in den beiden anderen Ländern), die ihr Studium im Tertiärbereich A nicht abschließen, sich erfolgreich im Tertiärbereich B neu zu orientieren.

Politischer Hintergrund

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist inzwischen in den meisten Ländern zum Standard geworden. Außerdem verlassen die meisten Schüler den Sekundarbereich II mit einem Abschluss, der den Zugang zum Tertiärbereich eröffnen soll, was wiederum zu einer höheren Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich führt (s. Indikator A2). Länder mit hohen Abschlussquoten im Tertiärbereich bilden auch am ehesten eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung heran bzw. erhalten diese aufrecht.

Sowohl Erfolgs- als auch Abbruchquoten können hilfreiche Kenngrößen für die Effizienz von tertiären Bildungssystemen sein. Studierende können jedoch ihr Studium aus ganz unterschiedlichen Gründen abbrechen: Sie merken, dass sie das falsche Fachgebiet oder den falschen Studiengang gewählt haben; sie erbringen nicht die von den Bildungseinrichtungen vorgegebenen Mindestleistungen, was insbesondere bei tertiären Systemen mit einem relativ offenen Zugang vorkommt; oder es bietet sich bereits vor Abschluss des Studiums eine attraktive Beschäftigung an. Ein Studienabbruch ist nicht unbedingt ein Zeichen für das persönliche Versagen des einzelnen Studierenden, hohe Studienabbruchquoten können jedoch sehr wohl darauf hinweisen, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Studierenden nicht gerecht wird. Studierende sind vielleicht der Meinung, dass die angebotenen Studiengänge ihren Erwartungen bzw. den Erfordernissen des Arbeitsmarkts nicht entsprechen. Außerdem kann es sein, dass die Studiengänge länger dauern, als aus Sicht der Studierenden gerechtfertigt ist, nicht auf dem Arbeitsmarkt zu sein.

Ergebnisse und Erläuterungen

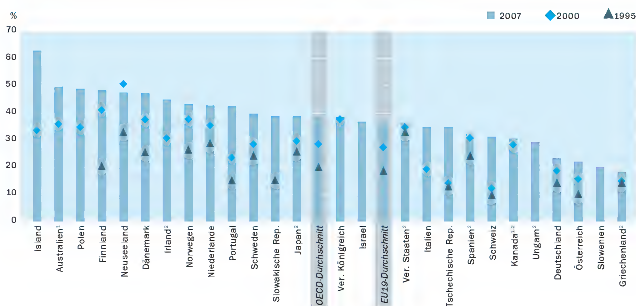
Die Abschlussquoten im Tertiärbereich zeigen auf, in welchem Umfang die Bildungssysteme der einzelnen Länder höherwertige Kenntnisse vermitteln. Aufbau und Umfang der Studiengänge im Tertiärbereich unterscheiden sich jedoch in den einzelnen Ländern erheblich. Die Abschlussquoten im Tertiärbereich werden sowohl von den Zugangsmöglichkeiten zu den Studiengängen als auch von der Nachfrage nach höherwertigen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Der Aufbau der Abschluss- und Qualifikationsstrukturen in den einzelnen Ländern wirkt sich ebenfalls aus.

Abschlussquoten im Tertiärbereich

Studiengänge im Tertiärbereich A sind weitgehend theoretisch orientiert und sollen hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen und Berufen mit hohen Qualifikationsanforderungen vermitteln. Struktur und Aufbau der Studiengänge im Tertiärbereich A unterscheiden sich in den einzelnen Ländern. Anbieter dieser Studiengänge können Universitäten oder andere Bildungseinrichtungen sein. Die Dauer von Studiengängen im Tertiärbereich A, die zu einem ersten Abschluss führen, reicht von drei Jahren (z. B. für den Bachelorabschluss an vielen Colleges in Irland und dem Vereinigten Königreich in den meisten Fächergruppen und die *Licence* in Frankreich) bis zu fünf Jahren und länger (z. B. für das *Diplom* in Deutschland).

Abbildung A3.2

Abschlussquoten im Tertiärbereich A in den Jahren 1995, 2000 und 2007 (Erstabschluss)



1. Referenzjahr 2006 anstatt 2007. 2. Für den Tertiärbereich A wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich A im Jahr 2007.
Quelle: OECD. Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Während in vielen Ländern klar zwischen erstem und zweitem akademischem Abschluss, d.h. dem Abschluss von Undergraduate- und Graduate-Studiengängen, unterschieden wird, machen einige Länder diese Unterscheidung nicht. So erwirbt man in einigen Bildungssystemen einen Abschluss, der international mit dem Niveau eines Masterabschlusses vergleichbar ist, am Ende eines einzigen, langen Studiengangs. Um die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten, müssen deshalb zu akademischen Abschlüssen führende Studiengänge mit ähnlicher Gesamtdauer sowie die Erfolgsquoten von zu einem ersten akademischen Abschluss führenden Studiengängen verglichen werden.

Um einen von den unterschiedlichen nationalen Abschlussstrukturen unabhängigen Vergleich zu ermöglichen, werden die Abschlüsse im Tertiärbereich Typ A entsprechend der regulären Gesamtdauer tertiärer Studiengänge untergliedert, d.h. der (gesetzlich oder anders) festgelegten Zahl von Jahren, in denen ein Bildungsgang abgeschlossen werden kann. Entsprechend der OECD-Klassifizierung wird zwischen drei verschiedenen Gruppen von Abschlüssen unterschieden: Abschlüsse in Studiengängen mittlerer Dauer (3 bis weniger als 5 Jahre), langer Dauer (5 bis 6 Jahre) und sehr langer Dauer (mehr als 6 Jahre).

Abschlüsse, die nach kurzen Studiengängen mit einer Dauer von weniger als drei Jahren erworben werden, gelten hier nicht als gleichwertig mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A und werden somit bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Zu einem zweiten Abschluss führende Studiengänge werden nach der kumulierten Dauer der zum ersten und zum zweiten Abschluss führenden Studiengänge klassifiziert. Studierende, die bereits über einen ersten Abschluss verfügen, werden abgezogen.

Abschlussquoten im Tertiärbereich A (Erstabschlüsse)

Aufgrund der jüngsten verfügbaren Abschlussquoten wird geschätzt, dass 2007 in den 24 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten durchschnittlich 39 Prozent eines Altersjahrgangs einen Abschluss im Tertiärbereich A erworben haben. Diese Zahl variierte zwischen unter 20 Prozent in Griechenland und mindestens 45 Prozent in Australien, Dänemark, Finnland, Irland, Island, Neuseeland und Polen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Abschlussquoten in Ländern mit einem großen Anteil internationaler Studierender (z.B. Australien und Neuseeland) im Verhältnis zur relevanten Altersgruppe überhöht sind, da internationale Absolventen per Definition Absolventen mit einem Erstabschluss sind, unabhängig von ihren früher in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen. Daher liegen die bereinigten Abschlussquoten, d.h. die Abschlussquoten ohne Berücksichtigung der internationalen Studierenden, in Australien und Neuseeland bei 36 bzw. 37 Prozent (Tab. A3.1).

Berücksichtigt man das Geschlecht der Studierenden, so sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern stärker ausgeprägt. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben signifikant mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich A – die Abschlussquoten von Frauen betragen 47 Prozent im Vergleich zu 31 Prozent bei den Männern. Der geschlechtsspezifische Unterschied liegt in Finnland, Norwegen, Polen und Schweden bei mindestens 25 Prozentpunkten und in Island bei fast 50 Prozentpunkten. In Deutschland, Österreich und der Schweiz halten sich die Abschlussquoten von Frauen und Männern weitgehend die Waage. In Japan erwerben deutlich mehr Männer als Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich A (Abb. A3.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A in den 12 Jahren zwischen 1995 und 2007 um 18 Prozentpunkte gestiegen. Sie sind in diesem Zeitraum in allen Ländern mit vergleichbaren Daten gestiegen, und zwar oft in beträchtlichem Umfang.

Zwischen 1995 und 2007 haben sich die Abschlussquoten im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern ganz unterschiedlich entwickelt. In Dänemark, Finnland, Neuseeland, Norwegen und Spanien war der Anstieg zwischen 1995 und 2000 ausgeprägter als zwischen 2000 und 2007, in Neuseeland war sogar nach 2000 ein Rückgang der Abschlussquoten festzustellen, vor allem aufgrund der Fluktuation bei den internationalen Studierenden. Das Gegenteil trifft auf Griechenland, Japan, Portugal, Schweden, die Schweiz und die Tschechische Republik zu, wo der Anstieg der Abschlussquoten hauptsächlich zwischen 2000 und 2007 stattfand (Abb. A3.2).

Den stärksten Anstieg zwischen 2000 und 2007 gab es in der Schweiz und der Tschechischen Republik mit einer knappen Verdreifachung der Abschlussquoten in diesem Zeitraum und in geringerem Maße in Island, Italien und Portugal. In der Schweiz ist der beachtliche Anstieg zu Beginn des 21. Jahrhunderts auf die Gründung von Fachhochschulen im Jahr 1997 und die spätere Vervielfältigung dieser Studiengänge und ihre Ausdehnung auf andere Institutionen zurückzuführen. Deutschland und Österreich liegen trotz des Anstiegs der Abschlussquoten im Tertiärbereich A (Studiengänge wurden verkürzt und Numerus-clausus-Einschränkungen in Deutschland abgebaut) immer noch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. Die Abschlussquoten (Erstabschluss) in Griechenland variierten seit 1995 und waren im Jahr 2007 die niedrigsten

aller OECD-Länder. Die Regierung hat kürzlich eine Reform verabschiedet, um die Qualität der Bildungsergebnisse im Tertiärbereich zu verbessern (Beschränkung der Studiendauer, Verbesserung des Universitätsmanagements). Aufgrund der fortschreitenden Ausweitung der Bachelor-/Masterstruktur in der Tschechischen Republik sind die Abschlussquoten in den letzten Jahren stark angestiegen: 2004 gab es 13.000 neue Bachelorabschlüsse und darauf aufbauend 7.000 neue Masterabschlüsse im Jahr 2006, 2005 waren es 19.000 neue Bachelor- und 2007 darauf aufbauend 11.000 neue Masterabschlüsse. In Italien war der starke Anstieg zwischen 2002 und 2005 vor allem durch eine strukturelle Änderung bedingt. Die Reform des tertiären Bildungssystems im Jahr 2002 ermöglichte es Studierenden, die sich ursprünglich in einem Studiengang längerer Dauer eingeschrieben hatten, ihren Abschluss bereits nach drei Studienjahren zu erwerben. Zwischen 2000 und 2007 stiegen die Abschlussquoten in Spanien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten nicht in gleichem Maße wie in anderen Ländern an.

Tertiärbereich A: je kürzer die Studiendauer, desto höher sind die Beteilungs- und Abschlussquoten

Die Studiendauer im Tertiärbereich ist tendenziell in den EU-Mitgliedstaaten länger als in den anderen OECD-Ländern. Zwei Drittel aller OECD-Studierenden machen den Abschluss in einem Studiengang des Tertiärbereichs A, der zwischen drei und weniger als fünf Jahre dauert, während ihr Anteil unter den Studierenden in den EU-Mitgliedstaaten bei unter 56 Prozent liegt (Tab. A3.1).

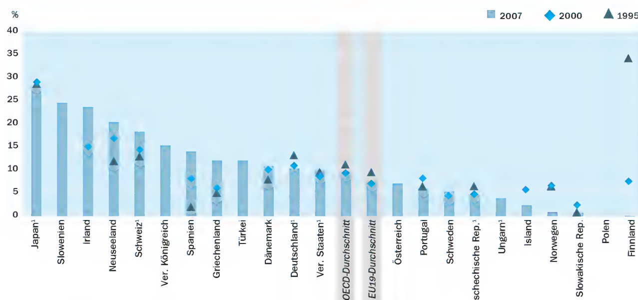
Insgesamt gesehen sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A tendenziell in den Ländern höher, deren Studiengänge überwiegend von kürzerer Dauer sind. In Australien, Schweden und dem Vereinigten Königreich, die hauptsächlich Studiengänge mit einer Dauer von 3 bis weniger als 5 Jahren anbieten (mindestens 95 Prozent der Absolventen haben Studiengänge dieser Dauer belegt), liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A bei mindestens 40 Prozent. Im Gegensatz hierzu werden in Deutschland und Österreich die Mehrheit der Abschlüsse in längeren Studiengängen mit einer Studiendauer von mindestens 5 Jahren erzielt, und die Abschlussquoten im Tertiärbereich A liegen bei unter 25 Prozent. Mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses (Kasten A3.1 in *Bildung auf einen Blick 2008*) wird in Zukunft die Zahl der längeren Studiengänge in den EU-Mitgliedstaaten wahrscheinlich zurückgehen. Polen ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Obwohl im Tertiärbereich A überwiegend lange Studiengänge angeboten werden, liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich A bei über 40 Prozent (Tab. A3.1).

Abschlussquoten im Tertiärbereich B (Erstabschlüsse)

Vom Niveau der erworbenen Kompetenzen her werden Studiengänge im Tertiärbereich B genauso wie Studiengänge im Tertiärbereich A eingeordnet, sie sind jedoch stärker berufsorientiert und führen normalerweise zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt. Diese Studiengänge sind typischerweise von kürzerer Dauer als Studiengänge im Tertiärbereich A (normalerweise 2 bis 3 Jahre) und führen in der Regel nicht zu einem universitären Abschluss. In den 22 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten liegen die Abschlussquoten im Tertiärbereich B bei etwa 9 Prozent eines Altersjahrgangs. Abschlüsse im Tertiärbereich B spielen eigentlich nur in wenigen OECD-Ländern im Tertiärbereich eine wichtige Rolle, dies gilt vor allem für Irland, Japan und

Abbildung A3.3

Abschlussquoten im Tertiärbereich B in den Jahren 1995, 2000 und 2007 (Erstabschluss)



1. Für den Tertiärbereich B wurden Brutto-Abschlussquoten berechnet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten im Tertiärbereich B im Jahr 2007.
Quelle: OECD. Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Neuseeland sowie das Partnerland Slowenien, wo 2007 mehr als 20 Prozent der entsprechenden Altersgruppe einen derartigen Abschluss erworben haben (Tab. A3.1).

Die Entwicklung des Angebots im Tertiärbereich B und der entsprechenden Abschlussquoten unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern, auch wenn sich der OECD-Durchschnitt in den letzten 12 Jahren kaum verändert hat. In Spanien beispielsweise ist der starke Anstieg der Abschlussquoten im Tertiärbereich B zwischen 1995 und 2007 auf die Entwicklung neuer, speziell berufsbildender Ausbildungsgänge zurückzuführen. Dagegen laufen die Studiengänge des Tertiärbereichs B in Finnland gegenwärtig aus, und daher ist der Anteil eines Altersjahrgangs, der einen entsprechenden Abschluss erwirbt, im gleichen Zeitraum deutlich zurückgegangen (Tab. A3.2).

Abschlussquoten in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen

In den 29 OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten erwarben 2007 1,5 Prozent der Bevölkerung einen Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang, z. B. eine Promotion. Dieser Anteil reicht von 0,1 Prozent im Partnerland Chile bis zu mehr als 2 Prozent in Deutschland, Finnland, Portugal, Schweden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich (Tab. A3.1).

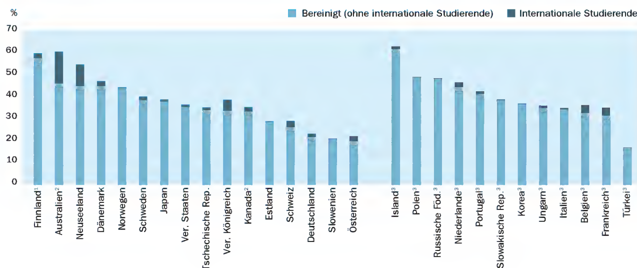
Abschlussquoten: erster und zweiter akademischer Abschluss und Abschluss eines weiterführenden forschungsorientierten Studienganges

Die Abschlussquoten für den ersten akademischen Abschluss liegen zwar für alle Länder vor, dies gilt jedoch nicht für die Erstabschlussquoten insgesamt, denn in einigen Ländern enthalten die Berichtssysteme zu Bildungsdaten nicht genügend Informationen, um die Zahl aller Absolventen zu erfassen, die einen Erstabschluss (d. h. zum ersten Mal einen akademischen Abschluss) erwerben.

A 3

Abbildung A3.4

Abschlussquoten im Tertiärbereich A (erster Abschluss): Einfluss internationaler Studierender



1. Studiengänge, die zu einem zweiten Abschluss führen, sind in Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss führen, enthalten. 2. Referenzjahr 2006.
3. Die Abschlussquoten im Tertiärbereich A (erster Abschluss) sind für ausländischer Studierende (definiert auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind) berechnet. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie separat aufgeführt.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der bereinigten Abschlussquoten im Tertiärbereich A (erster Abschluss).
Quelle: OECD. Tabelle A3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Es wird geschätzt, dass 2007 im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs den ersten akademischen Grad im Tertiärbereich A erwarb. Dieser Anteil liegt in Australien, Finnland, Island und Neuseeland bei über 50 Prozent. In Mexiko und der Türkei sowie im Partnerland Chile dagegen liegen die Abschlussquoten bei unter 20 Prozent. Das Partnerland Slowenien ist das einzige Land, in dem mehr Absolventen ihren ersten akademischen Abschluss in einem stärker berufsorientierten Studiengang (Tertiärbereich B) als in einem eher theoretisch orientierten Studiengang (Tertiärbereich A) erworben haben. In Korea und dem Partnerland Chile sind die Abschlussquoten für beide Arten von Studiengängen ähnlich (Tab. A3.3).

Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl der Studienabsolventen

Internationale Studierende stellen in den Bildungssystemen einer Reihe von Ländern einen signifikanten Anteil der Absolventen im Tertiärbereich, sie haben damit einen wesentlichen Einfluss auf die geschätzten Abschlussquoten. Bei einem Vergleich der Abschlussquoten in den einzelnen Ländern ist es daher wichtig, den Anteil internationaler Studierender an der Gesamtzahl der tertiären Absolventen zu betrachten.

In Australien und Neuseeland – und in geringerem Ausmaß auch im Vereinigten Königreich – zeigt sich der Einfluss der internationalen Studierenden auf die Abschlussquoten im Tertiärbereich (erster Abschluss) dadurch, dass ohne sie die Abschlussquoten um 15, 10 bzw. 5 Prozentpunkte niedriger ausfallen würden. Dies bedeutet, dass bei der Schätzung der Gesamtabsolventenzahlen die tatsächliche Zahl inländischer Absolventen signifikant zu hoch angesetzt ist. Dies wirkt sich am stärksten bei den zu einem zweiten Abschluss führenden Studiengängen im Tertiärbereich A in Australien und dem Vereinigten Königreich aus – dort sinken die Abschlussquoten um 10 bzw. 9 Prozent, wenn man die internationalen Studierenden herausrechnet. In der Schweiz

und dem Vereinigten Königreich stellen internationale Studierende bei den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen mehr als 40 Prozent der Absolventen. Der Beitrag internationaler Studierender zur Gesamtzahl von Studienabsolventen ist in Österreich und der Schweiz auch bei Studiengängen, die zu einem ersten Abschluss im Tertiärbereich A führen, signifikant, wenn auch in einem geringeren Ausmaß (rund 10 Prozent der Absolventen). Der Beitrag ausländischer Studierender zur Gesamtzahl von Studienabsolventen unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, beträgt in Belgien und Frankreich mindestens 10 Prozent (Abb. A3.4).

Erfolgsquoten im Tertiärbereich

Bei den Gesamterfolgsquoten des Tertiärbereichs gelten jene Studierenden als „erfolgreich", die einen Studiengang im Tertiärbereich A beginnen und mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder B abschließen, bzw. diejenigen Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen und mit einem Abschluss des Tertiärbereichs A oder B abschließen. Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für 2005 schlossen rund 30 Prozent der Studierenden einen diesem Niveau entsprechenden Studiengang nicht erfolgreich ab. Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD- und Partnerländern sehr. In Neuseeland und Ungarn schließen mehr als 40 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich (A + B) ihr Studium nicht ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Belgien (fläm.), Dänemark, Deutschland, Frankreich und Japan sowie dem Partnerland Russische Föderation, wo dieser Anteil bei unter 25 Prozent liegt (Abb. A3.5).

Die Differenz zwischen dem Anteil an Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs (s. Indikator A1) deutet darauf hin, dass die meisten Länder von einer weiteren Steigerung der Absolventenzahlen im Tertiärbereich profitieren könnten. Wenn es gelingt, den Anteil derjenigen, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und auch erfolgreich abschließen, zu steigern, kann das dazu beitragen, die Effizienz der tertiären Bildungssysteme zu verbessern, vor allem in den Fällen, in denen nur ein kleiner Teil der Absolventen des Sekundarbereichs II ein Studium beginnt bzw. wenn die Abschlussquote im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ niedrig ist. Was die drei Variablen Studienanfänger-, Abschluss- und Erfolgsquoten betrifft, so können zwei Länder zwar ähnliche Abschlussquoten haben, bei den anderen beiden Variablen jedoch signifikante Unterschiede aufweisen, sodass sie unterschiedliche Strategien wählen sollten, um die Effizienz des Tertiärbereichs zu steigern. Japan und Schweden beispielsweise hatten im Jahr 2007 ähnliche Erstabschlussquoten (39 bzw. 40 Prozent), gleichzeitig aber unterschieden sich die Studienanfänger- und Erfolgsquoten im Tertiärbereich A signifikant. Während es Japan gelang, die unterdurchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A (41 Prozent im Jahr 2001 verglichen mit dem Durchschnitt von 48 Prozent) mit der höchsten Erfolgsquote aller OECD- und Partnerländer (91 Prozent) auszugleichen, hatte Schweden eine Studienanfängerquote, die deutlich oberhalb des Durchschnitts im Jahr 2001 lag (69 Prozent), aber gleichzeitig eine unterdurchschnittliche Erfolgsquote (69 Prozent) (s. Indikator A2).

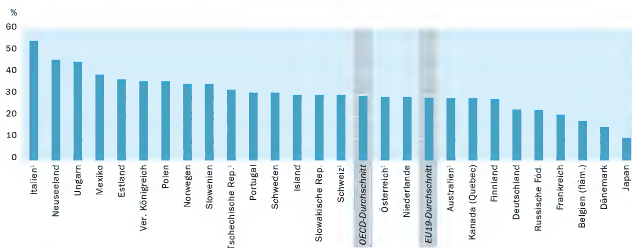
Erfolgsquoten in den Tertiärbereichen A und B

Im Durchschnitt der 24 OECD-Länder, für die Daten vorliegen, schließen etwa 31 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A ihren Studiengang nicht erfolgreich ab.

A 3

Abbildung A3.5

Anteil der Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und dieses abbrechen, ohne mindestens einen ersten Abschluss zu erwerben (2005)



1. Nur Tertiärbereich A.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Studierenden (in %), die ein Studium im Tertiärbereich aufnehmen und dieses abbrechen, ohne mindestens einen ersten Abschluss zu erwerben.
Quelle: OECD. Tabelle A3.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Die Erfolgsquoten unterscheiden sich jedoch in den einzelnen OECD-Ländern sehr. In Italien, Neuseeland, den Vereinigten Staaten und Ungarn schließen weniger als 60 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A ihr Studium erfolgreich ab, im Gegensatz zu den Studierenden in Dänemark und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Russische Föderation, wo dieser Anteil bei ungefähr 80 Prozent liegt, und Japan, wo er bei 91 Prozent liegt. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B liegen mit durchschnittlich 64 Prozent etwas unterhalb denen des Tertiärbereichs A, und auch hier unterscheiden sich die Länder sehr. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B reichen von mehr als 80 Prozent in Belgien (fläm.), Dänemark und Japan bis zu weniger als 40 Prozent in Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Tab. A3.4).

In den OECD-Ländern, deren Bildungseinrichtungen niedrige Studiengebühren für Studiengänge im Tertiärbereich A verlangen, wird oft diskutiert, ob eine Anhebung der Studiengebühren zu einer Verbesserung der Erfolgsquoten führen würde. Tatsächlich haben bereits einige OECD-Länder die Studiengebühren angehoben (und erlassen sie einigen Studierenden bei guten akademischen Leistungen), um einen Anreiz für die Studierenden zu schaffen, das Studium schneller abzuschließen. Aber es lässt sich nur schwer ein Zusammenhang zwischen den Erfolgsquoten im Tertiärbereich A und der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren feststellen. Australien, Japan, Kanada, die Niederlande, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sind die Länder, deren Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich A Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar erheben und für die Zahlen zu den Erfolgsquoten vorliegen (s. Indikator B5). Die Erfolgsquoten in Neuseeland und den Vereinigten Staaten liegen signifikant unter dem OECD-Durchschnitt (69 Prozent), in den anderen Ländern jedoch bei über 70 Prozent. Im Gegensatz dazu verzichtet Dänemark auf Studiengebühren und bietet ein hohes Maß an öffentlichen Zuschüssen für Studierende, weist aber gleichzeitig Erfolgsquoten auf, die deut-

lich über dem OECD-Durchschnitt liegen (81 Prozent). Dies ist keineswegs überraschend, denn alle Indikatoren zum Tertiärbereich und vor allem zu Ertragsraten belegen, dass im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II ein Abschluss im Tertiärbereich A dem Einzelnen signifikante Vorteile im Hinblick auf Einkommen und Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet. Dies kann ein ausreichend großer Anreiz für Studierende sein, ihr Studium unabhängig von der Höhe der Studiengebühren abzuschließen (s. Indikator A10 in *Bildung auf einen Blick 2008*).

Die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich A, ohne es erfolgreich abzuschließen, bedeutet dann nicht zwangsläufig ein Versagen, wenn es den Studierenden gelingt, ihr Studium im Tertiärbereich B erfolgreich fortzusetzen. In Frankreich und in geringerem Umfang auch in Dänemark und Neuseeland gelingt es einem signifikanten Anteil der Studierenden (15 Prozent in Frankreich und 3 Prozent in den beiden anderen Ländern), die den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen haben, ihr Studium im Tertiärbereich B fortzusetzen. Mit anderen Worten: In Frankreich werden von 100 Studierenden, die ein Studium im Tertiärbereich A beginnen, 64 mindestens einen ersten Abschluss im Tertiärbereich A erwerben, 15 werden in einen Studiengang im Tertiärbereich B wechseln, und nur 21 werden das Studium ohne jeglichen Abschluss abbrechen. Ein Wechsel tritt häufiger im Tertiärbereich B auf: In Island und Neuseeland wechseln 22 bzw. 9 Prozent der Studierenden, die keinen Abschluss auf diesem Niveau erwerben, in den Tertiärbereich A. Von diesen Ländern weist nur Neuseeland einen großen Anteil an Studierenden im Tertiärbereich B auf (Tab. A3.4).

Außerdem werden in einigen Ländern nicht alle Bildungsgänge im Tertiärbereich A mit dem Ziel aufgenommen, einen Abschluss zu erwerben. So kann beispielsweise jemand Teile eines Studiengangs in Teilzeit belegen, um sich beruflich weiterzuentwickeln, ohne das Ziel des entsprechenden Abschlusses zu verfolgen. Andere Studierende des Tertiärbereichs (in der Regel ältere Studierende) belegen vielleicht Kurse, die nicht zu einem Studiengang gehören, der zu einem Abschluss führt, als Teil ihres lebenslangen Lernens.

Und zuletzt schließen in einigen Ländern viele Studierende Teile einer Qualifikation erfolgreich ab, ohne jedoch den gesamten Studiengang zu absolvieren. In diesen Ländern bedeutet das Nichterlangen eines Abschlusses nicht, dass die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse verloren gehen und auf dem Arbeitsmarkt nicht gewürdigt werden. In Schweden können Studierende den Tertiärbereich A ohne Abschluss verlassen, einige Zeit arbeiten und ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt fortsetzen. Die bereits abgeschlossenen Module werden später angerechnet. In einigen anderen Ländern schließen Studierende möglicherweise sämtliche belegten Module erfolgreich ab, erreichen aber nie die für eine formale Qualifikation erforderliche Gesamtzahl an Modulen. In Neuseeland zum Beispiel, wo ein Teilzeitstudium eher üblich ist, wird geschätzt, dass etwa jeder fünfte Studierende alle belegten Module erfolgreich abschließt, aber nie die für eine formale Qualifikation erforderliche Gesamtzahl an Modulen belegt. Dadurch geraten eventuell die Leistungen der traditionell Vollzeitstudierenden in den Hintergrund, deren Erfolgsquote im Jahr 2005 im Tertiärbereich A bei 73 Prozent lag (s. Tab. A4.2 in *Bildung auf einen Blick 2008*).

Das Nichterlangen eines Abschlusses stellt also in den einzelnen Ländern in unterschiedlichem Ausmaß ein bildungspolitisches Problem dar, und die Erfolgsquoten sind entsprechend mit Vorsicht zu interpretieren. Es wird interessant sein zu beobachten, ob sich Veränderungen des Arbeitsmarktes in den OECD- und Partnerländern in den nächsten Jahrzehnten auf die Anreize für den Einzelnen, ein Studium im Tertiärbereich abzuschließen, auswirken werden. Wenn der Tertiärbereich im Laufe des nächsten Jahrzehnts weiter ausgebaut wird (was in den meisten Ländern zu erwarten ist), wird ein Abschluss im Tertiärbereich auf dem Arbeitsmarkt stärker geschätzt werden, und der Nutzen eines begonnenen, aber nicht zumindest mit einem ersten Abschluss abgeschlossenen Studiums wird stark abnehmen (s. Indikator A1).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Studienjahr 2006/07 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2007 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Als Absolventen im Tertiärbereich gelten alle Personen, die in dem festgelegten Referenzjahr einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben. Der Indikator unterscheidet zwischen verschiedenen Kategorien von Abschlüssen im Tertiärbereich: 1. Abschlüsse im Tertiärbereich B (ISCED 5B), 2. Abschlüsse im Tertiärbereich A (ISCED 5A) und 3. Abschlüsse in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang auf Ebene der Promotion (ISCED 6). Für einige Länder sind keine dementsprechend aufgegliederten Daten verfügbar. In diesen Fällen wurden die Absolventen von der OECD der am ehesten zutreffenden Kategorie zugeordnet (zu einer Liste der Studiengänge, die in den einzelnen Ländern dem Tertiärbereich A bzw. B zugeordnet wurden, s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*). Abschlüsse im Tertiärbereich A wurden außerdem auf der Grundlage ihrer jeweiligen regulären Gesamtstudiendauer untergliedert, um Vergleiche unabhängig von der jeweils landesspezifischen Abschlussstruktur zu ermöglichen.

In den Tabellen A3.1 bis A3.3 (ab 2005) wurden die Abschlussquoten für die tertiären Studiengänge (Tertiärbereich A und B sowie weiterführende forschungsorientierte Studiengänge) als Netto-Abschlussquoten berechnet (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten). Netto-Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil der typischen Altersgruppe, der einen Abschluss im Tertiärbereich A oder B erwirbt (ausgehend von den jüngsten verfügbaren Abschlussquoten). Für diejenigen Länder, die keine ausführlichen Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Zahl der Absolventen wurde dann (ohne Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters) durch die Bevölkerung im üblichen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter anzugeben, weil die Altersverteilung der Absolventen sehr breit gestreut ist.

In Tabelle A3.2 basieren die Daten zu der Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und vier der sechs Partnerländer durchgeführt wurde.

Die Daten zu den Erfolgsquoten (Tab. A3.4) wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2007 ermittelt. Die Erfolgsquote wird berechnet als das Verhältnis der Zahl der Studierenden, die im Referenzjahr einen ersten Abschluss erwerben, zur Zahl der Studienanfänger im entsprechenden Bildungsbereich vor *n* Jahren, wobei *n* der Zahl an Jahren entspricht, die zum Erwerb des Abschlusses in einem Vollzeitstudium erforderlich sind. Die Berechnung der Erfolgsquoten wird in der Hälfte der in Tabelle A3.4 aufgeführten Länder anhand einer Kohortenanalyse festgelegt (echte Kohortenmethode). Die Schätzung für die anderen Länder geht von einem kontinuierlichen Fortschreiten der Studierenden im Tertiärbereich aus, da zwischen der Kohorte der Absolventen im Referenzjahr und der Kohorte der Studienanfänger *n* Jahre zuvor Konsistenz erforderlich ist (Querschnittsmethode). Diese Annahme könnte jedoch zu sehr vereinfachend sein (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Studienabbrecher werden definiert als Studierende, die den jeweiligen Bildungsbereich ohne den Erwerb eines ersten Abschlusses verlassen. Als erster Abschluss im Tertiärbereich gilt unabhängig von der Studiendauer jeder Abschluss, der am Ende eines Studiengangs erworben wird und der nicht einen vorherigen erfolgreichen Abschluss im gleichen Bildungsbereich voraussetzt.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/664042306054*:

- Table A3.5: Percentage of tertiary graduates, by field of education (Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppe) (2007)
- Table A3.6: Percentage of tertiary qualifications awarded to females at tertiary level, by field of education (Anteil der von Frauen erworbenen Abschlüsse im Tertiärbereich [in %], nach Fächergruppe) (2007)
- Table A3.7: Science graduates, by gender (Zahl der Absolventen in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern, nach Geschlecht) (2007)
- Table A3.8: Trends in net graduation rates at advanced research qualification rates (Entwicklung der Netto-Abschlussquoten bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen) (1995–2007)

A 3

Tabelle A3.1

Abschlussquoten im Tertiärbereich (2007)

Summe der Abschlussquoten für die einzelnen Altersjahrgänge, nach Ziel und Dauer eines Studiengangs

	Studiengänge Tertiärbereich B (Erstabschluss)				Studiengänge Tertiärbereich A (Erstabschluss)							Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge (Promotion)
					Alle Studiengänge				Anteil der Abschlussquoten (Erstabschluss) nach Dauer der Studiengänge (in %)			
									3 bis weniger als 5 J.	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre	
	M + F	Bereinigt[1]	Männer	Frauen	M + F	Bereinigt[1]	Männer	Frauen	M + F	M + F	M + F	M + F
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[2]	m	m	m	m	49,8	35,8	41,1	58,8	95	5	n	1,9
Österreich	7,1	m	6,7	7,6	22,1	20,0	20,4	23,9	35	65	n	1,8
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,3
Kanada[2]	m	m	m	m	30,6	m	23,1	38,5	m	m	m	1,0
Tschechische Rep.	4,8	4,7	2,8	6,9	34,9	33,7	29,8	40,4	48	43	10	1,4
Dänemark	10,9	10,4	11,5	10,4	47,3	44,1	36,9	57,9	57	42	n	1,3
Finnland	0,1	0,1	0,2	n	48,5	m	36,1	61,4	56	43	1	2,9
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,4
Deutschland	10,4	m	7,8	13,0	23,4	21,7	22,2	24,6	41	59	n	2,3
Griechenland	12,1	m	10,7	13,6	17,7	m	11,9	23,9	m	m	m	1,4
Ungarn	3,9	m	2,3	5,7	29,4	m	19,7	39,5	69	31	n	0,7
Island	2,4	2,4	2,2	2,6	63,1	61,6	39,5	88,7	83	17	n	0,2
Irland	23,7	m	24,2	23,1	45,0	m	36,5	53,6	54	46	n	1,4
Italien[3]	m	m	m	m	35,0	34,3	28,2	42,0	71	29	n	1,3
Japan	27,7	m	20,4	35,5	38,8	m	43,1	34,4	84	16	1	1,1
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,1
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,2
Niederlande	n	m	n	n	42,8	m	37,9	47,9	m	m	m	1,6
Neuseeland	20,4	16,6	16,7	23,9	47,6	37,3	38,6	56,4	85	15	n	1,3
Norwegen	1,0	m	0,8	1,1	43,4	m	30,8	56,3	82	12	5	1,5
Polen	0,1	m	n	0,2	49,0	m	36,2	62,3	28	72	n	1,0
Portugal	6,1	m	4,3	7,9	42,6	m	32,3	53,2	51	49	n	3,7
Slowakische Rep.	0,9	m	0,5	1,4	38,9	m	27,2	51,0	29	71	n	1,6
Spanien	14,0	m	12,7	15,4	32,4	m	24,9	40,4	46	53	1	0,9
Schweden	5,4	5,3	4,4	6,4	39,9	37,2	27,8	52,6	96	4	n	3,3
Schweiz	18,3	m	23,2	13,4	31,4	m	32,1	30,7	63	24	13	3,3
Türkei	12,1	m	13,1	11,2	m	m	m	m	85	14	1	0,3
Ver. Königreich[4]	15,3	m	10,5	20,2	38,7	m	33,0	44,6	97	3	1	2,1
Vereinigte Staaten	10,1	m	7,4	13,0	36,5	m	30,1	43,4	55	39	6	1,5
OECD-Durchschnitt	**9,4**		**8,3**	**10,6**	**38,7**		**30,8**	**46,9**	**64**	**34**	**2**	**1,5**
EU19-Durchschnitt	**7,7**		**6,6**	**8,8**	**36,7**		**28,8**	**44,9**	**56**	**43**	**1**	**1,7**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,4
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,1
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0,8
Israel	m	m	m	m	36,9	m	29,8	44,1	100	n	n	1,3
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6
Slowenien	24,6	m	19,2	30,3	20,2	m	13,4	27,4	67	33	n	1,4

Anmerkung: Weiterführende Informationen zu den zur Berechnung der (Brutto-/Netto-)Abschlussquoten verwendeten Methoden und den entsprechenden typischen Altersjahrgängen s. Anhang 1. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Absolventendaten bedeuten, dass die Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Abschlussquoten ist dies weitgehend berücksichtigt.

1. Die bereinigten Abschlussquoten entsprechen den Abschlussquoten ohne Berücksichtigung internationaler Studierender. In Island, Italien, den Niederlanden, der Russischen Föderation und der Tschechischen Republik werden ausländische Studierende auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert. In Schweden sind Austauschstudierende in den internationalen Studierenden enthalten. 2. Referenzjahr 2006.

3. Daten für die Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge beziehen sich auf 2006.

4. Die Abschlussquote für Studiengänge im Tertiärbereich B enthält einige Absolventen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Abschluss in diesem Bereich erworben haben, daher ist die Zahl der Absolventen mit einem Erstabschluss zu hoch angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.2

Entwicklung der Abschlussquoten im Tertiärbereich (1995–2007)

Summe der Abschlussquoten für die einzelnen Altersjahrgänge, nach Art des Studiengangs

	Tertiärbereich A									Tertiärbereich B								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder																		
Australien	m	36	44	49	50	51	50	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	10	15	17	18	19	20	20	21	22	m	m	m	m	m	7	8	7	7
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	27	27	27	27	28	29	35	31	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	13	14	14	15	17	20	25	29	35	6	5	5	4	4	5	6	6	5
Dänemark	25	37	39	41	43	44	46	45	47	8	10	12	13	14	11	10	10	11
Finnland	20	41	45	49	48	47	48	48	48	34	7	4	2	1	n	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	14	18	18	18	18	19	20	21	23	13	11	11	10	10	10	11	11	10
Griechenland	14	15	16	18	20	24	25	20	18	5	6	6	7	9	11	12	12	12
Ungarn	m	m	m	m	m	29	36	30	29	m	m	m	m	m	3	4	4	4
Island	m	33	38	41	45	51	56	63	63	m	6	8	6	7	5	4	4	2
Irland	m	30	29	32	37	39	38	39	45	m	15	20	13	19	20	24	27	24
Italien	m	19	21	25	m	36	41	39	35	m	n	1	1	m	n	n	n	m
Japan	25	29	32	33	34	35	36	39	39	28	29	27	27	26	26	27	28	28
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	29	35	35	37	38	40	42	43	43	m	m	m	m	m	m	n	n	n
Neuseeland	33	50	51	46	49	50	51	52	48	12	17	17	18	20	21	21	24	20
Norwegen	26	37	40	38	39	45	41	43	43	6	6	6	5	5	3	2	1	1
Polen	m	34	40	43	44	45	45	47	49	m	m	m	n	n	n	n	n	n
Portugal	15	23	28	30	33	32	32	33	43	6	8	8	7	7	8	9	9	6
Slowakische Republik	15	m	m	23	25	28	30	35	39	1	2	2	3	2	3	2	1	1
Spanien	24	30	31	32	32	33	33	33	32	2	8	11	13	16	17	17	15	14
Schweden	24	28	29	32	35	37	38	41	40	m	4	4	4	4	4	5	5	5
Schweiz	9	12	19	21	22	26	27	30	31	13	14	11	11	12	12	8	10	18
Türkei	6	9	9	10	11	11	11	15	m	m	m	m	m	m	m	m	11	12
Ver. Königreich[1]	m	37	37	37	38	39	39	39	39	m	m	12	12	14	16	17	15	15
Vereingte Staaten	33	34	33	32	32	33	34	36	37	9	8	8	8	9	9	10	10	10
OECD-Durchschnitt	**20**	**28**	**30**	**31**	**33**	**35**	**36**	**37**	**39**	**11**	**9**	**10**	**9**	**10**	**9**	**9**	**9**	**10**
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995 und 2007	**18**								**36**	**11**								**11**
EU19-Durchschnitt	**18**	**27**	**29**	**30**	**32**	**33**	**35**	**35**	**37**	**9**	**7**	**8**	**7**	**8**	**8**	**8**	**8**	**8**
Partnerländer																		
Brasilien	m	10	10	13	15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	29	31	32	35	36	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	18	21	20	m	m	m	m	m	m	24	26	25

Anmerkung: Bis zum Jahr 2004 wurden die Abschlussquoten für den Tertiärbereich A bzw. B als Brutto-Abschlussquoten berechnet. Ab 2005 und für die Länder mit verfügbaren Daten wurden die Abschlussquoten als Netto-Abschlussquoten berechnet (d. h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge). Weiterführende Informationen zu den zur Berechnung der (Brutto-/Netto-)Abschlussquoten verwendeten Methoden und der entsprechenden typischen Altersjahrgänge s. Anhang 1.

1. Die Abschlussquote für Studiengänge im Tertiärbereich B enthält einige Absolventen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Abschluss in diesem Bereich erworben haben, daher ist die Zahl der Absolventen mit einem Erstabschluss zu hoch angesetzt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.3

Abschlussquoten in den verschiedenen Tertiärbereichen (2007)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge (mit bzw. ohne internationale/ausländische Studierende), nach Art des Studiengangs

	Tertiärbereich B (erster Abschluss)		Tertiärbereich A (erster Abschluss)		Tertiärbereich A (zweiter Abschluss)		Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	Abschlussquoten (alle Studierende)	Bereinigte Abschlussquoten (ohne internationale/ausländische Studierende)	Abschlussquoten (alle Studierende)	Bereinigte Abschlussquoten (ohne internationale/ausländische Studierende)	Abschlussquoten (alle Studierende)	Bereinigte Abschlussquoten (ohne internationale/ausländische Studierende)	Abschlussquoten (alle Studierende)	Bereinigte Abschlussquoten (ohne internationale/ausländische Studierende)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1 2]	16,7	m	60,6	46,1	17,9	7,7	1,9	1,5
Österreich[1]	7,1	7,0	22,1	20,0	1,7	1,5	1,8	1,4
Belgien[3]	30,9	28,8	36,3	32,7	10,6	8,2	1,3	0,9
Kanada[1,2]	m	m	35,4	33,3	8,5	7,4	1,0	0,9
Tschechische Rep.[1]	4,8	m	35,3	34,0	10,9	10,3	1,4	1,3
Dänemark[1]	12,0	11,5	47,3	44,9	17,2	15,4	1,3	1,2
Finnland[4]	0,1	0,1	59,8	57,5	0,8	x(4)	2,9	2,6
Frankreich[3]	25,2	24,4	35,1	31,5	13,9	11,0	1,4	1,0
Deutschland[4]	10,4	m	23,4	21,7	2,0	1,4	2,3	2,0
Griechenland	12,8	m	20,3	m	5,0	m	1,4	m
Ungarn[3]	4,5	4,5	36,1	34,8	5,7	5,6	0,7	0,7
Island[3]	2,6	2,6	62,9	61,7	14,0	13,5	0,2	0,2
Irland	23,7	m	45,0	m	17,8	m	1,4	m
Italien[3,5]	0,7	0,7	35,0	34,3	19,1	18,6	1,3	1,2
Japan[1]	27,7	26,9	38,8	38,0	5,5	5,0	1,1	0,9
Korea[3]	34,4	34,3	36,9	36,8	3,8	3,7	1,1	1,0
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1,3	m	18,6	m	2,8	m	0,2	m
Niederlande[3]	n	n	46,6	44,4	13,5	12,9	1,6	m
Neuseeland[1]	24,9	20,4	54,8	44,9	15,9	13,2	1,3	1,1
Norwegen[1]	1,0	1,0	44,4	44,0	12,0	11,7	1,5	1,4
Polen[3]	1,0	m	49,0	48,8	33,9	33,8	1,0	m
Portugal[3]	6,1	6,0	42,6	41,3	2,9	2,8	3,7	3,4
Slowakische Rep.[3]	0,9	m	38,9	38,6	11,7	11,6	1,6	1,6
Spanien	14,0	m	28,6	m	1,0	m	0,9	m
Schweden[1]	5,5	5,4	40,2	38,6	3,7	3,1	3,3	3,1
Schweiz[4]	25,0	m	29,1	26,3	9,4	7,6	3,3	1,9
Türkei[3]	12,1	12,1	17,0	16,9	2,6	2,6	0,3	0,3
Ver. Königreich[1]	15,3	14,2	38,7	33,6	22,3	13,8	2,1	1,2
Vereinigte Staaten[1]	10,1	10,0	36,5	35,4	16,1	14,5	1,5	1,0
OECD-Durchschnitt	**11,8**		**38,5**		**10,4**		**1,5**	
EU19-Durchschnitt	**11,3**		**37,9**		**8,7**		**1,6**	
Partnerländer								
Brasilien	m	m	24,6	m	1,1	m	0,4	m
Chile	15,3	m	15,7	m	2,9	m	0,1	m
Estland[1]	22,9	22,9	29,0	28,7	10,9	10,5	0,8	0,8
Israel	0,0	m	36,9	m	13,9	m	1,3	m
Russische Föd.[3]	27,2	27,1	48,5	48,2	0,5	m	1,6	m
Slowenien[1]	28,5	28,3	21,1	21,0	3,6	3,5	1,4	1,3

Anmerkung: Weiterführende Informationen zu den zur Berechnung der (Brutto-/Netto-)Abschlussquoten verwendeten Methoden und der entsprechenden typischen Altersjahrgänge s. Anhang 1. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Absolventendaten bedeuten, dass die Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden (z. B. Luxemburg) wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Abschlussquoten ist dies weitgehend berücksichtigt.

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Referenzjahr 2006. 3. Die Abschlussquoten sind für ausländische Studierende (definiert auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind) berechnet. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in Abbildung A3.4 getrennt aufgeführt. 4. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 5. Daten für die Absolventen weiterführender forschungsorientierter Studiengänge beziehen sich auf 2006.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.4

Erfolgsquoten im Tertiärbereich A (2005)

Für den Tertiärbereich A und B jeweils separat berechnet: Zahl der Absolventen dividiert durch die Zahl der Studienanfänger im typischen Studienanfangsjahr

	Methode	Studienanfangsjahr		Tertiärbereich		Tertiärbereich A		Tertiärbereich B	
		ISCED 5A	ISCED 5B	Erfolgsquoten (mindestens erster Abschluss ISCED 5B oder 5A)[1]	Studienabbruch ohne Abschluss	Erfolgsquoten Studiengänge ISCED 5A (mindestens erster Abschluss ISCED 5A)[2]	Kein Abschluss im Tertiärbereich A (ISCED 5A), Studium jedoch erfolgreich im Tertiärbereich B (ISCED 5B) fortgesetzt	Erfolgsquoten im Tertiärbereich B (mindestens erster Abschluss ISCED 5B)[3]	Kein Abschluss im Tertiärbereich B (ISCED 5B), Studium jedoch erfolgreich im Tertiärbereich A (ISCED 5A) fortgesetzt
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder									
Australien	Querschnitt	2003–05	m	m	m	72	m	m	m
Österreich	Querschnitt	2000–03	m	m	m	71	m	m	m
Belgien (fläm.)	Querschnitt	1998–2001	2003–04	82	18	76	m	88	m
Kanada (Quebec)	echte Kohorte	2000	2000	72	28	75	n	63	n
Tschechische Rep.	Querschnitt	m	m	m	m	68	m	m	m
Dänemark[4]	echte Kohorte	1995–96	1995–96	85	15	81	3	88	3
Finnland	echte Kohorte	1995	1995	72	28	72	a	a	a
Frankreich	echte Kohorte	1996–2003	1996–2003	79	21	64	15	78	2
Deutschland	Querschnitt	2001–02	2003–04	77	23	77	n	77	n
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	Querschnitt	2001–04	2004–05	55	45	57	m	44	m
Island	echte Kohorte	1996–97	1996–97	70	30	66	1	55	22
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	echte Kohorte	1998–99	1998–99	m	m	45	m	m	m
Japan	Querschnitt	2000 u. 2002	2004	90	10	91	m	87	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Querschnitt	2002–03	2004–05	61	39	61	a	64	a
Niederlande	echte Kohorte	1997–98	1997–98	71	29	71	a	m	m
Neuseeland	echte Kohorte	1998	1998	54	46	58	3	30	9
Norwegen	echte Kohorte	1994–95	1994–95	65	35	67	m	66	m
Polen	Querschnitt	2001–04	2003–04	64	36	63	m	71	m
Portugal	Querschnitt	2001–06	2004	69	31	73	m	59	m
Slowakische Rep.	Querschnitt	2000–03	2003–04	70	30	70	m	72	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	echte Kohorte	1995–96	1995–96	69	31	69	1	m	m
Schweiz	echte Kohorte	1996–2001	1996–2001	m	m	70	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	Querschnitt	2003–04	2003–04	64	36	79	m	43	m
Vereinigte Staaten[4]	echte Kohorte	1999	2002	47	m	56	m	33	m
OECD-Durchschnitt				**69**	**30**	**69**	**~**	**64**	**~**
EU19-Durchschnitt				**71**	**29**	**69**	**~**	**62**	**~**
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	Querschnitt	2003	2003	63	37	67	m	59	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	Querschnitt	2001–02	2001–03	77	23	79	m	76	m
Slowenien	Querschnitt	2001–02	2001–02	65	35	64	m	67	m

Anmerkung: Die Querschnittsmethode bezieht sich auf die Zahl der Absolventen im Kalenderjahr 2005, bei den Berechnungen werden auf der Grundlage des traditionellen Ansatzes der OECD die unterschiedlich langen Studiendauern berücksichtigt. Die echte Kohortenmethode wird durch eine Kohortenanalyse bestimmt und basiert auf Paneldaten.

1. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich A oder B aufnehmen und mindestens einen ersten Abschluss im Tertiärbereich A oder B erwerben. 2. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich A stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich A aufnehmen und mindestens einen ersten Abschluss im Tertiärbereich A erwerben. 3. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich B stellen den Anteil derjenigen dar, die ein Studium im Tertiärbereich B aufnehmen und mindestens einen ersten Abschluss im Tertiärbereich B erwerben. 4. Nur Vollzeitstudierende.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664042306054

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Indikator A4

Was kennzeichnet die Gruppe der leistungsstärksten 15-jährigen Schüler in den Naturwissenschaften?

Die schnell wachsende Nachfrage nach hoch qualifizierten Arbeitskräften hat zu einem weltweiten Wettbewerb um Talente geführt. Spitzenkompetenzen sind eine entscheidende Voraussetzung für Innovationen, die Entwicklung neuen Wissens und neuer Technologien und damit ein entscheidender Faktor für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. Anhand von Daten der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD betrachtet dieser Indikator die leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften im Detail.

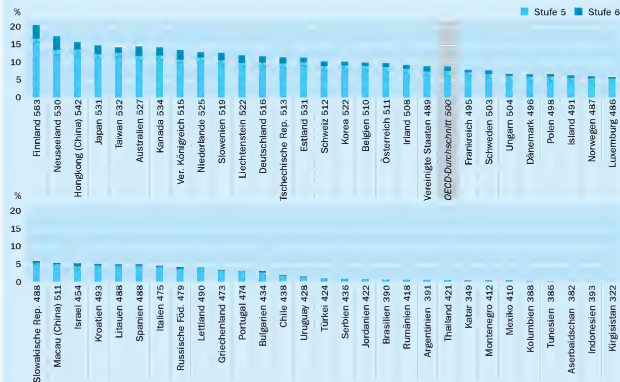
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A4.1

Anteil der leistungsstärksten Schüler auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (in %) (2006)

Die Abbildung zeigt den Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, d. h. derjenigen 15-jährigen Schüler, die auf der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006) die Kompetenzstufen 5 und 6 erreichen, sowie die in den einzelnen Ländern in Naturwissenschaften erzielte Punktzahl.

Verglichen mit dem OECD-Durchschnitt von 9 Prozent variiert der Anteil der leistungsstärksten Schüler in den einzelnen Ländern sehr stark. In einigen Ländern wie Australien, Finnland, Japan, Kanada, Neuseeland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Taiwan und Hongkong (China) erreichen mehr als 13 Prozent der Schüler diese Leistungsgruppe, während ihr Anteil in anderen Ländern wie Griechenland, Italien, Mexiko, Portugal, Spanien und der Türkei sowie den Partnerländern Argentinien, Brasilien, Bulgarien, Chile, Jordanien, Kolumbien, Lettland, Montenegro, Katar, Rumänien, der Russischen Föderation, Serbien, Thailand, Tunesien und Uruguay bei unter 5 Prozent liegt.



Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A4.1a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473

A 4

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören mindestens 18 Prozent der Schüler in wenigstens einem der drei Grundbildungsbereiche Naturwissenschaften, Mathematik und Lesekompetenz zu den leistungsstärksten Schülern. Jedoch fallen nur 4 Prozent in allen drei Bereichen in diese Kategorie. Dies zeigt ganz deutlich, dass es bei Exzellenz nicht nur darum geht, dass einige Schüler in allen Bereichen herausragende Leistungen erbringen, sondern dass viele Schüler in verschiedenen Bereichen unterschiedliche Stärken aufweisen.

- Über alle Bereiche und Länder hinweg gehören Mädchen genauso häufig wie Jungen zu den leistungsstärksten Schülern. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Jungen und Mädchen an den leistungsstärksten Schülern in allen drei Bereichen sehr ähnlich: 4,1 Prozent der Mädchen und 3,9 Prozent der Jungen gehören in allen drei Bereichen zu den leistungsstärksten Schülern und 17,3 Prozent der Mädchen und 18,6 Prozent der Jungen wenigstens in einem der drei Bereiche. Während jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern, die nur in Naturwissenschaften zu der Gruppe der leistungsstärksten Schüler gehören, gering ist (1,1 Prozent der Mädchen gegenüber 1,5 Prozent der Jungen), ist er bei denjenigen, für die dies beim Lesen zutrifft (3,7 Prozent der Mädchen gegenüber 0,8 Prozent der Jungen) oder in Mathematik (3,7 Prozent der Mädchen gegenüber 6,8 Prozent der Jungen), signifikant.

- Ein weniger günstiges sozioökonomisches Umfeld stellt keine unüberwindbare Barriere für herausragende Leistungen in Naturwissenschaften dar. In einem typischen OECD-Land haben etwa ein Viertel der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften einen sozioökonomischen Hintergrund, der unterhalb des Landesdurchschnitts liegt. In einigen Ländern haben Schüler mit einem relativ benachteiligten Hintergrund sogar größere Chancen, zu den leistungsstärksten Schülern zu gehören: In Finnland, Japan und Österreich sowie den Partnerländern Hongkong (China) und Macau (China) stammen mindestens ein Drittel der leistungsstärksten Schüler aus einem sozioökonomischen Umfeld, das anscheinend stärker benachteiligt ist als der Durchschnitt des Landes.

- In einigen Ländern erreichen auch Schüler mit Migrationshintergrund oder aus einer sprachlichen Minderheit herausragende Leistungen, dagegen sind in anderen Ländern, allen voran in Deutschland, den Niederlanden und dem Partnerland Slowenien, die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund groß.

Politischer Hintergrund

Grundlegende Kompetenzen werden zwar allgemein als wichtig für die Akzeptanz neuer Technologien betrachtet, für die Entwicklung neuen Wissens, neuer Technologien und für Innovationen sind jedoch hoch entwickelte Kompetenzen von entscheidender Bedeutung. Für Länder nahe der Technologiegrenze bedeutet dies, dass der Anteil der hoch ausgebildeten Beschäftigten in der Erwerbsbevölkerung ein entscheidender Faktor der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung ist. Es gibt darüber hinaus zunehmend Belege dafür, dass Menschen mit Spitzenkompetenzen relativ viel neues Wissen generieren sowie entsprechende Einsatzmöglichkeiten für dieses Wissen schaffen, was wiederum die Vermutung nahelegt, dass Investitionen in Exzellenz allen zugutekommen können. Das ist unter anderem deshalb der Fall, weil Menschen mit Spitzenkompetenzen Innovationen in verschiedenen Bereichen (wie z. B. Organisation, Marketing, Design) hervorbringen, die allen zugutekommen bzw. die den technologischen Fortschritt an der Technologiegrenze vorantreiben. Die Forschung hat auch gezeigt, dass sich das Kompetenzniveau bei einer Standardabweichung oberhalb des Mittelwertes der Internationalen Untersuchung der Lesekompetenz von Erwachsenen (International Adult Literacy Survey – IALS) etwa sechsmal stärker auf das Wirtschaftswachstum auswirkt als bei einer Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes.

Kasten A4.1

Definition und Vergleich der leistungsstärksten Schüler in PISA

In diesem Indikator verwendete Definitionen

Leistungsstärkste Schüler in Naturwissenschaften – Schüler auf den Kompetenzstufen 5 und 6 der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006) (d. h. oberhalb von 633,33 Punkten).

Leistungsstärkste Schüler im Lesen – Schüler auf Kompetenzstufe 5 der PISA-Gesamtskala Lesekompetenz (2006) (d. h. oberhalb von 625,61 Punkten).

Leistungsstärkste Schüler in Mathematik – Schüler auf den Kompetenzstufen 5 und 6 der PISA-Gesamtskala Mathematik (2006) (d. h. oberhalb von 606,99 Punkten).

Es ist zu beachten, dass dieser Indikator den Begriff „leistungsstärkste Schüler“ als Kurzbegriff für Schüler auf den Kompetenzstufen 5 und 6 der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften (2006) verwendet. Sofern nichts anderes angegeben ist, fallen unter „leistungsstärkste Schüler“ nicht unbedingt die leistungsstärksten Schüler in Lesen und Mathematik. Die Mindestpunktzahl für die jeweiligen Kompetenzstufen variiert zwischen den Bereichen, und die Kompetenzstufen in den verschiedenen Bereichen sind nicht gleich. Mit anderen Worten, die Kompetenzstufen 5 und 6 zu erreichen bedeutet in Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen jeweils etwas anderes. Aufgrund der unterschiedlichen Eigenheiten und Inhalte der drei Testfächer sind die Mindestpunktzahlen für die Kompetenzstufen 5 und 6 in jedem Fach anders und können daher zu unterschiedlichen Anteilen der leistungsstärksten Schüler führen.

A
4

Die leistungsstärksten Schüler können naturwissenschaftliches Wissen und Wissen über Naturwissenschaften in einer Vielzahl komplexer Lebenssituationen konsistent identifizieren, erklären und anwenden. Sie können verschiedene Informationsquellen und Erklärungen verknüpfen und Beweise aus diesen Quellen zur Begründung ihrer Entscheidungen heranziehen. Sie stellen auf klare und konsistente Weise ein fortgeschrittenes Niveau an naturwissenschaftlichem Denken und Argumentieren sowie die Bereitschaft unter Beweis, ihr naturwissenschaftliches Verständnis zur Lösung wissenschaftlicher und technologischer Probleme in ungewohnten Situationen einzusetzen. Schüler auf dieser Stufe können naturwissenschaftliche Kenntnisse heranziehen und Argumentationen zur Begründung von Empfehlungen und Entscheidungen in einem persönlichen, sozialen oder globalen Kontext entwickeln.

Ein Vergleich zwischen den leistungsstärksten und leistungsstarken Schülern in Naturwissenschaften

In diesem Indikator wird eine weitere Leistungsgruppe – die „leistungsstarken Schüler" – verwendet, um die leistungsstärksten Schüler mit den Schülern auf der Kompetenzstufe unmittelbar darunter zu vergleichen. Leistungsstarke Schüler gehören in die Leistungsgruppe, aus der am ehesten zukünftige leistungsstärkste Schüler hervorgehen werden.

Leistungsstarke Schüler in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik erreichen die Kompetenzstufe 4 bei der PISA-Leistungsmessung (2006) in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik.

Ergebnisse und Erläuterungen

Die Verteilung der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften in den einzelnen Ländern

Wie Abbildung A4.1 zeigt, variiert der Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften stark zwischen den einzelnen Ländern, und es besteht interessanterweise nur ein schwacher Zusammenhang zwischen naturwissenschaftlicher Exzellenz und der durchschnittlichen Leistung in einem Land. Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen zwar 9 Prozent der 15-Jährigen Kompetenzstufe 5 und etwas mehr als 1 Prozent Kompetenzstufe 6 in Naturwissenschaften, diese Anteile variieren jedoch zwischen den einzelnen Ländern sehr stark. In sieben der OECD-Länder erreichen beispielsweise mindestens 13 Prozent der Schüler die Kategorie leistungsstärkste Schüler, während ihr Anteil in sechs Ländern bei höchstens 5 Prozent liegt. Auch bei den Partnerländern variiert der Anteil der leistungsstärksten Schüler beträchtlich von Land zu Land, und einige Länder sind auf der Kompetenzstufe 6 bei Naturwissenschaften so gut wie überhaupt nicht vertreten. In 25 der 57 teilnehmenden Länder erreichen höchstens 5 Prozent der 15-Jährigen Stufe 5 oder 6, während es in vier Ländern mindestens 15 Prozent sind, d. h. dreimal so viele. In Finnland und Neuseeland gehören 20 bzw. 18 Prozent aller Schüler zu der Gruppe der leistungsstärksten Schüler.

Auch bei den Ländern mit ähnlichen Mittelwerten bei PISA gibt es eine beachtliche Varianz beim Anteil der leistungsstärksten Schüler. So erreicht beispielsweise Frank-

reich einen Mittelwert von 495 Punkten bei PISA 2006 in Naturwissenschaften und einen Anteil von 8 Prozent leistungsstärkster Schüler in Naturwissenschaften (beides Werte nahe beim OECD-Durchschnitt), dagegen liegt Lettland zwar mit 490 Punkten beim Mittelwert in Naturwissenschaften auch dicht beim OECD-Durchschnitt, der Anteil der leistungsstärksten Schüler liegt aber nur bei 4 Prozent, was weniger als die Hälfte des OECD-Durchschnitts von 9 Prozent ausmacht. Lettland hat zwar nur einen geringen Prozentsatz an Schülern auf den untersten Leistungsstufen, dennoch könnte dieses Ergebnis auf einen möglichen Mangel an Hochqualifizierten in der Zukunft hinweisen. Die Streuung beim Anteil der leistungsstärksten Schüler in den Ländern lässt vermuten, dass es ihnen möglicherweise unterschiedlich gut gelingen wird, zukünftige wissensbasierte Industrien mit einheimischen hoch qualifizierten Personen zu besetzen. Eine ähnliche Streuung zeigt sich auch beim Lesen und in Mathematik, wo sich die Ergebnisse zwischen den Ländern nur geringfügig unterscheiden (s. Tab. A4.1a).

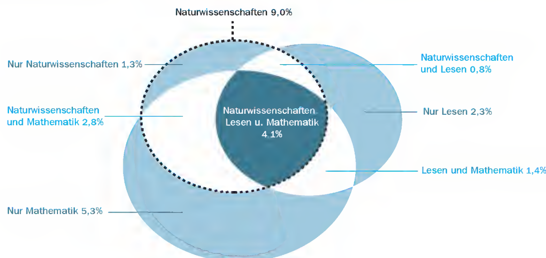
Leistungsstärkste Schüler in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik

In welchem Ausmaß zeigt sich das Talent, das die leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften aufweisen, auch in anderen Bereichen? Abbildung A4.2 untersucht den Anteil der leistungsstärksten Schüler, die auch im Lesen und in Mathematik hervorragend abschneiden.

Abbildung A4.2 liefert ein Bild der leistungsstärksten Schüler der OECD-Länder in den drei Bereichen. Die blauen Bereiche der Abbildung stehen für den Prozentsatz der 15-Jährigen, die nur in einem der bewerteten Bereiche zu den leistungsstärksten Schülern gehören, d.h. entweder in Naturwissenschaften, Lesen oder Mathematik. Die weißen Bereiche der Abbildung zeigen den Prozentsatz der Schüler, die bei zwei der

Abbildung A4.2

Überschneidungen bei den leistungsstärksten Schülern in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik im Durchschnitt der OECD



Anmerkung: In keinem der Bereiche zu den leistungsstärksten Schülern gehörend: 82,1%.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A4.2a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473

A
4

Leistungsmessungen zu den leistungsstärksten Schülern gehören. Der dunkle Teil in der Mitte der Abbildung zeigt den Prozentsatz der 15-Jährigen, die bei allen drei Leistungsmessungen zu den leistungsstärksten Schülern gehören.

In den OECD-Ländern gehören 4 Prozent der 15-Jährigen zu den leistungsstärksten Schülern in allen drei Bereichen: Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik. Etwa 3 Prozent der Schüler schneiden sowohl in Mathematik als auch in Naturwissenschaften, jedoch nicht beim Lesen hervorragend ab, während knapp 1 Prozent der Schüler in Naturwissenschaften und im Lesen, jedoch nicht in Mathematik hervorragend abschneiden, und mehr als 1 Prozent sind im Lesen und in Mathematik sehr gut, jedoch nicht in Naturwissenschaften. Der Prozentsatz der Schüler, die sowohl in Naturwissenschaften als auch in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören, ist größer als der Prozentsatz derer, die dies in Naturwissenschaften und Lesen oder in Lesen und Mathematik sind.

Hierbei ist interessant zu sehen, dass sich in den einzelnen Ländern ein recht unterschiedliches Bild ergibt (Tab. A4.2a). So gibt es beispielsweise große Unterschiede zwischen den Ländern beim Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, die gleichzeitig auch im Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören. Ihr Anteil an den 15-jährigen Schülern liegt in Finnland bei 9,5 Prozent, in Neuseeland bei 8,9 Prozent, in Korea bei 7,8 Prozent, in Kanada bei 7,0 Prozent, im Partnerland Hongkong (China) bei 7,7 Prozent und im Partnerland Liechtenstein bei 7,2 Prozent, während in 4 OECD-Ländern und 17 Partnerländern weniger als 1 Prozent der Schüler in allen drei Bereichen zu den leistungsstärksten Schülern gehören.

Anteil der Jungen und Mädchen an den leistungsstärksten Schülern

Über alle Bereiche und Länder hinweg gehören Mädchen genauso häufig wie Jungen zu den leistungsstärksten Schülern. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Jungen und Mädchen unter den leistungsstärksten Schülern in allen Bereichen sehr ähnlich: Wie Tabelle A4.2b zeigt, gehören 4,1 Prozent der Mädchen und 3,9 Prozent der Jungen in allen drei Bereichen zu den leistungsstärksten Schülern und 17,3 Prozent der Mädchen und 18,6 Prozent der Jungen wenigstens in einem der drei Bereiche. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und einige signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Bereichen. Der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern, die ausschließlich in Naturwissenschaften zu der Gruppe der leistungsstärksten Schülern gehören, ist zwar gering (1,1 Prozent der Mädchen gegenüber 1,5 Prozent der Jungen), signifikant ist er jedoch bei denjenigen, für die dies nur beim Lesen zutrifft (3,7 Prozent der Mädchen gegenüber 0,8 Prozent der Jungen) sowie nur in Mathematik (3,7 Prozent der Mädchen und 6,8 Prozent der Jungen).

Während es bei der durchschnittlichen Leistung in Naturwissenschaften zwischen Schülerinnen und Schülern keinen Unterschied gibt, ist bei den leistungsstärksten Schülern ein klarer Vorteil zugunsten der Jungen zu beobachten. In 8 der 17 OECD-Länder mit einem Anteil von jeweils mindestens 3 Prozent Jungen und Mädchen unter den leistungsstärksten Schülern in den Naturwissenschaften gibt es signifikant größere Anteile von Jungen unter den leistungsstärksten Schülern in Naturwissenschaften (Tab. A4.2b).

Abbildung A4.3

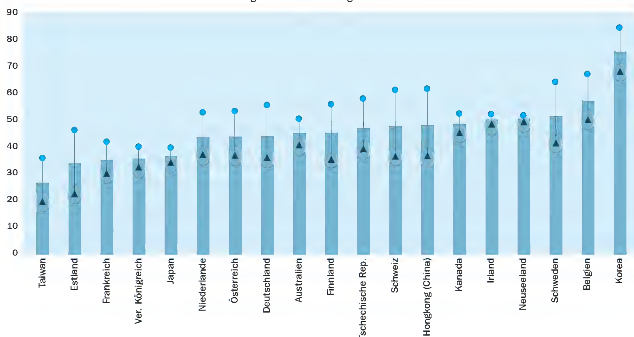
Unterschiedliche Stärken von Mädchen und Jungen

■ Anteil der leistungsstärksten **Schüler** in den Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören

● Anteil der leistungsstärksten **Mädchen** in den Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören

▲ Anteil der leistungsstärksten **Jungen** in den Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören

Prozentsatz der leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören



Anordnung der Länder in ansteigender Reihenfolge des Anteils der leistungsstärksten Schüler (in %) in Naturwissenschaften.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A4.2b. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473*

Dagegen gibt es in keinem Land signifikant größere Anteile von Mädchen unter den leistungsstärksten Schülern in Naturwissenschaften. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehörten fast die Hälfte der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften (44 Prozent) auch zu den leistungsstärksten Schülern im Lesen und in Mathematik, aber dies galt für 50 Prozent der Mädchen und 37 Prozent der Jungen (Tab. A4.2a und A4.2b). Abbildung A4.3 zeigt für die Länder mit vergleichbaren Daten den Anteil der leistungsstärksten Mädchen und Jungen, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören.

Sozioökonomischer Hintergrund der leistungsstärksten Schüler

Der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)* bietet eine umfassende Kennzahl für den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler. Dieser Index fasst Angaben zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern, dem höchsten Berufsstand der Eltern und dem Besitz von „klassischen" Kulturgütern im Elternhaus zusammen. Dem durchschnittlichen OECD-Schüler wurde ein Indexwert von null zugeordnet, und etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler liegen zwischen –1 und 1 (d.h., der Index hat eine Standardabweichung von 1). Die Daten aller drei bisher durchgeführten

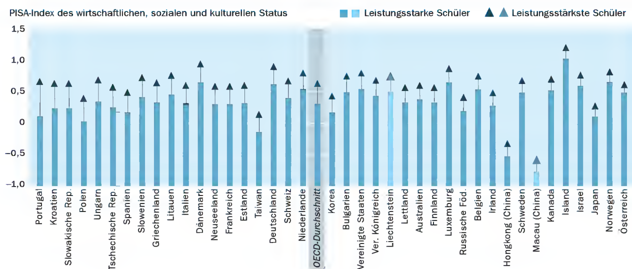
PISA-Studien haben gezeigt, dass ein enger Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und Leistung besteht.

Der sozioökonomische Hintergrund wirkt sich aus mindestens zwei Gründen auf die Leistung aus. Erstens haben Schüler aus Familien mit besser ausgebildeten Eltern, höherem Einkommen und besseren materiellen, bildungsbezogenen und kulturellen Ressourcen sowohl innerhalb als auch außerhalb der häuslichen Umgebung Zugang zu reichhaltigeren Bildungsmöglichkeiten und größeren Lernangeboten als Schüler mit weniger privilegiertem Hintergrund. Zweitens haben diese Familien häufig größere Wahlmöglichkeiten bei der Auswahl der Schule ihrer Kinder und wählen Schulen, deren Schülerschaft einen sozioökonomisch günstigeren Hintergrund aufweist.

Die leistungsstärksten Schüler haben in der Regel einen relativ privilegierten sozioökonomischen Hintergrund (Tab. A4.3). In fast jedem Land mit vergleichbaren Daten kommen die leistungsstärksten Schüler aus Familien mit einem vergleichsweise privilegierten sozioökonomischen Hintergrund. In den OECD-Ländern liegt der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund der leistungsstärksten Schüler etwa zwei Drittel einer Standardabweichung oberhalb des OECD-Durchschnitts des sozioökonomischen Hintergrunds. Abbildung A4.4 zeigt, dass selbst beim Vergleich der leistungsstärksten mit den leistungsstarken Schülern (der Leistungsgruppe, aus der am ehesten in Zukunft leistungsstärkste Schüler hervorgehen werden) der Unterschied beim sozioökonomischen Hintergrund zugunsten der leistungsstärksten Schüler in allen OECD-Ländern statistisch signifikant ist (im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Unterschied bei 0,26 Standardabweichungen). In jedem Land haben im Durchschnitt die leistungsstärksten Schüler in der Regel einen signifikant privilegierteren sozioökonomischen Hintergrund als die leistungsstarken Schüler. Ganz allgemein gibt es aus-

Abbildung A4.4

Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern



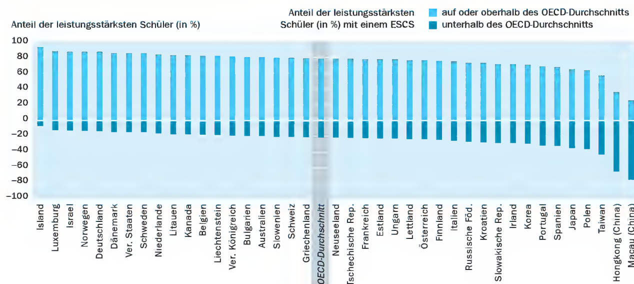
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds beim PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern.

Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A4.3. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473

Abbildung A4.5

Anteil der leistungsstärksten Schüler (in %), deren sozioökonomischer Hintergrund (ESCS) unterhalb bzw. auf oder oberhalb des OECD-Durchschnitts liegt



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der leistungsstärksten Schüler (in %), deren sozioökonomischer Hintergrund oberhalb des OECD-Durchschnitts liegt.

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A4.3. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473

geprägte Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund zwischen den Schülern unterschiedlicher Kompetenzstufen – je vorteilhafter der sozioökonomische Hintergrund, desto besser die Leistung. Diese Unterschiede reichen von mehr als der Hälfte einer Standardabweichung in Portugal bis zu mehr als einem Zehntel in Österreich.

Aber nicht alle leistungsstärksten Schüler haben einen privilegierten sozioökonomischen Hintergrund. Abbildung A4.5 zeigt, dass mehr als ein Fünftel der leistungsstärksten Schüler in den OECD-Ländern einen sozioökonomischen Hintergrund haben, der weniger vorteilhaft ist als im Durchschnitt der OECD. In Japan, Polen, Portugal und Spanien liegt der Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, deren sozioökonomischer Hintergrund weniger vorteilhaft ist als der Durchschnitt der OECD-Länder, bei über 30 Prozent und in den Partnerländern Hongkong (China) und Macau (China) sogar bei 64 bzw. 75 Prozent.

Zwar ist ein weniger günstiges sozioökonomisches Umfeld nicht zwangsläufig ein unüberwindbares Hindernis auf dem Weg zu herausragenden Leistungen, wie stark es sich jedoch auswirkt, variiert von Land zu Land. Betrachtet man den durchschnittlichen sozioökonomischen Hintergrund in den einzelnen Ländern, so haben in einem typischen OECD-Land etwa ein Viertel der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften einen sozioökonomischen Hintergrund, der unterhalb des Durchschnitts dieses Landes liegt (Tab. A4.3). In einigen Ländern haben Schüler mit einem relativ benachteiligten Hintergrund sogar größere Chancen, zu den leistungsstärksten Schülern zu gehören. In Finnland, Japan und Österreich sowie den Partnerländern Hongkong (China) und Macau (China) stammen beispielsweise mindestens ein Drittel der leistungsstärksten Schüler aus einem stärker benachteiligten sozioökonomischen Umfeld als der Durchschnitt des Landes. Andererseits haben in Frankreich, Griechenland,

A
4

Luxemburg, Portugal und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Bulgarien, Israel und Litauen mindestens 80 Prozent der leistungsstärksten Schüler einen sozioökonomischen Hintergrund, der vorteilhafter ist als der Durchschnitt des Landes.

Migrationshintergrund der leistungsstärksten Schüler

Einige Länder weisen beträchtliche Anteile von Schülern auf, die (bzw. deren Eltern) außerhalb des jeweiligen Landes geboren wurden. Schüler, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, stellen eine weitere wichtige Minderheit dar. Wie der Bericht *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003* (OECD, 2006) zeigt, kann sich ein Migrationshintergrund signifikant auf die Schülerleistungen auswirken. Während sich der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund nicht zwangsläufig auf die durchschnittliche Leistung der Länder auszuwirken scheint, ist es mit Blick auf die Chancengleichheit wichtig zu verstehen, wie sich derartige Merkmale auf den Anteil der leistungsstärksten Schüler auswirken.

Dieser Abschnitt untersucht die Anteile der leistungsstärksten Schüler in Bezug auf ihren Migrantenstatus und der zu Hause gesprochenen Sprache in den Ländern, in denen mindestens 30 Schüler bzw. 3 Prozent der Schülerschaft in diese Kategorie fallen. Einheimische Schüler sind Schüler, die im Erhebungsland geboren wurden mit mindestens einem Elternteil, der ebenfalls im Erhebungsland geboren wurde. Schüler mit Migrationshintergrund sind Schüler, deren Eltern im Ausland geboren wurden.

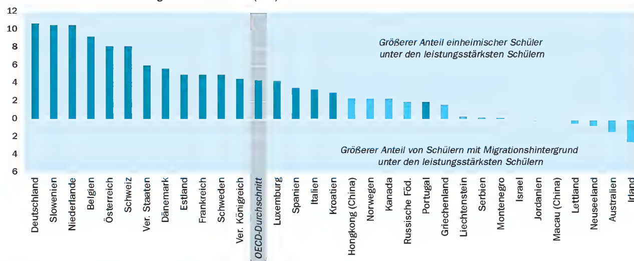
Wie Abbildung A4.6 zeigt, gibt es unter den einheimischen Schülern mehr leistungsstärkste Schüler in Naturwissenschaften als unter den Schülern mit Migrationshintergrund, was aber zu einem gewissen Teil einfach Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund widerspiegelt. So ist in der Hälfte der verglichenen Länder dieser Unterschied nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds nicht länger signifikant. Ein Vergleich von leistungsstärksten Schülern mit Migrationshintergrund mit einheimischen Schülern führt zu unterschiedlichen Ergebnissen in den einzelnen Ländern. In einigen Ländern gehören Schüler mit Migrationshintergrund mit der gleichen Wahrscheinlichkeit zur Gruppe der leistungsstärksten Schüler wie einheimische Schüler. In Australien, Griechenland, Irland, Kanada, Neuseeland, Norwegen und Portugal sowie den Partnerländern Hongkong (China), Israel, Jordanien, Lettland, Liechtenstein, Macau (China), Montenegro, Russische Föderation und Serbien gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Anteil der leistungsstärksten Schüler unter den einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund.

Die Leistungslücke zwischen Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schülern spiegelt teilweise Unterschiede bei den Zuwanderungsströmen und der Einwanderungspolitik wider. Die leistungsstärksten Immigranten finden sich in der Regel in Ländern mit einer relativ selektiven Einwanderungspolitik zugunsten gebildeterer und besser gestellter Familien. So werden beispielsweise Familien, die nach Australien, Kanada oder Neuseeland ziehen, oft anhand von Kriterien ausgewählt, die für die Integration wichtig sind, wie z. B. Bildungsabschluss und Sprachkenntnisse (OECD, 2005). Andere Länder hingegen können oder wollen keine derartigen Beschränkungen einführen. Eine weitere Ursache für die Leistungslücke sind Unterschiede beim sozio-

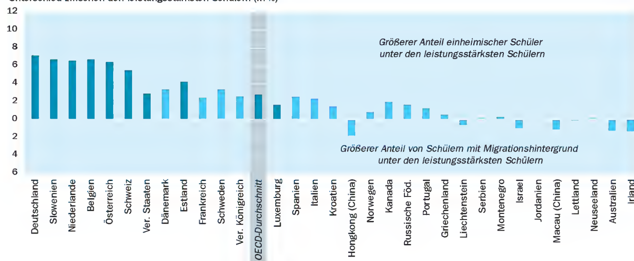
Abbildung A4.6

Unterschiede zwischen den leistungsstärksten Schülern nach Migrantenstatus (in %)

Ohne Berücksichtigung des ESCS



Wenn der ESCS der Schüler dem Landesdurchschnitt entspräche



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds des Anteils der leistungsstärksten Schüler (in %) unter den einheimischen Schülern und unter den Schülern mit Migrationshintergrund.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A4.4. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473

ökonomischen Hintergrund. In den meisten Ländern ist die Differenz zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds nicht länger signifikant.

Die Landessprache bzw. eine von den Schulen anerkannte offizielle Sprache zu sprechen bietet einen klaren Vorteil beim Lernen und bei Prüfungen. In diesen Fällen entspricht die im Elternhaus gesprochene Sprache der Unterrichtssprache. Daher ist es keine Überraschung, dass Schüler, bei denen zu Hause nicht die Landessprache oder eine offizielle Sprache gesprochen wird, zusätzliche Lernprobleme zu bewältigen ha-

ben und dass nur ein kleinerer Anteil dieser Schüler zu den leistungsstärksten Schülern gehört. Dies entspricht weitgehend den Unterschieden zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind unter den leistungsstärksten Schülern in Naturwissenschaften signifikant weniger Schüler, die zu Hause nicht die Testsprache sprechen. Die größten Unterschiede zugunsten sowohl der einheimischen Schüler als auch derjenigen, die zu Hause die Testsprache sprechen, sind in Deutschland, den Niederlanden und dem Partnerland Slowenien zu beobachten (Tab. A4.4 und A4.5). In Australien, Kanada, Neuseeland und Norwegen sowie den Partnerländern Israel und Tunesien gehören die Schüler, die zu Hause die Testsprache sprechen, und Schüler, bei denen dies nicht der Fall ist, in gleichem Maße zu den leistungsstärksten Schülern.

Einigen Ländern gelingt es besser als anderen, bei sprachlichen und ethnischen Minderheiten herausragende Leistungen zu fördern. Es gilt, von diesen Ländern zu lernen, denn dies kann dazu beitragen, noch bessere Leistungen und eine größere Chancengleichheit bei den Bildungsergebnissen zu erzielen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. Die neuesten verfügbaren PISA-Daten stammen aus dem Schuljahr 2006.

Die für diesen Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten waren und eine Bildungseinrichtung im Sekundarbereich besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2006 s. OECD (2007a), *PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*, OECD, Paris und OECD (2009a), *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OECD, Paris. Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter *www.pisa.oecd.org*.

Tabelle A4.1a

Mittelwerte und Anteile der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik (in %)

	Naturwissenschaften						Lesen				Mathematik					
	Mittelwert		Leistungsstärkste Schüler				Mittelwert		Leistungsstärkste Schüler		Mittelwert		Leistungsstärkste Schüler			
			Stufe 5 (633,33 bis 707,93 Punkte)		Stufe 6 (über 707,93 Punkte)				Stufe 5 (über 625,61 Punkte)				Stufe 5 (606,99 bis 669,30 Punkte)		Stufe 6 (über 669,30 Punkte)	
	Mittelwert	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	Mittelwert	S. F.	%	S. F.	Mittelwert	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder																
Australien	527	(2,3)	11,8	(0,5)	2,8	(0,3)	513	(2,1)	10,6	(0,6)	520	(2,2)	12,1	(0,5)	4,3	(0,5)
Österreich	511	(3,9)	8,8	(0,7)	1,2	(0,2)	490	(4,1)	9,0	(0,7)	505	(3,7)	12,3	(0,8)	3,5	(0,5)
Belgien	510	(2,5)	9,1	(0,5)	1,0	(0,2)	501	(3,0)	11,3	(0,6)	520	(3,0)	16,0	(0,7)	6,4	(0,4)
Kanada	534	(2,0)	12,0	(0,5)	2,4	(0,2)	527	(2,4)	14,5	(0,7)	527	(2,0)	13,6	(0,6)	4,4	(0,4)
Tschechische Rep.	513	(3,5)	9,8	(0,9)	1,8	(0,3)	483	(4,2)	9,2	(0,8)	510	(3,6)	12,3	(0,8)	6,0	(0,7)
Dänemark	496	(3,1)	6,1	(0,7)	0,7	(0,2)	494	(3,2)	5,9	(0,6)	513	(2,6)	10,9	(0,6)	2,8	(0,4)
Finnland	563	(2,0)	17,0	(0,7)	3,9	(0,3)	547	(2,1)	16,7	(0,8)	548	(2,3)	18,1	(0,8)	6,3	(0,5)
Frankreich	495	(3,4)	7,2	(0,6)	0,8	(0,2)	488	(4,1)	7,3	(0,7)	496	(3,2)	9,9	(0,7)	2,6	(0,5)
Deutschland	516	(3,8)	10,0	(0,6)	1,8	(0,2)	495	(4,4)	9,9	(0,7)	504	(3,9)	11,0	(0,8)	4,5	(0,5)
Griechenland	473	(3,2)	3,2	(0,3)	0,2	(0,1)	460	(4,0)	3,5	(0,4)	459	(3,0)	4,2	(0,5)	0,9	(0,2)
Ungarn	504	(2,7)	6,2	(0,6)	0,6	(0,2)	482	(3,3)	4,7	(0,6)	491	(2,9)	7,7	(0,7)	2,6	(0,5)
Island	491	(1,6)	5,6	(0,5)	0,7	(0,2)	484	(1,9)	6,0	(0,5)	506	(1,8)	10,1	(0,7)	2,5	(0,3)
Irland	508	(3,2)	8,3	(0,6)	1,1	(0,2)	517	(3,5)	11,7	(0,8)	501	(2,8)	8,6	(0,7)	1,6	(0,2)
Italien	475	(2,0)	4,2	(0,3)	0,4	(0,1)	469	(2,4)	5,2	(0,4)	462	(2,3)	5,0	(0,4)	1,3	(0,3)
Japan	531	(3,4)	12,4	(0,6)	2,6	(0,3)	498	(3,6)	9,4	(0,7)	523	(3,3)	13,5	(0,8)	4,8	(0,5)
Korea	522	(3,4)	9,2	(0,8)	1,1	(0,3)	556	(3,8)	21,7	(1,4)	547	(3,8)	18,0	(0,8)	9,1	(1,3)
Luxemburg	486	(1,1)	5,4	(0,3)	0,5	(0,1)	479	(1,3)	5,6	(0,4)	490	(1,1)	8,2	(0,5)	2,3	(0,3)
Mexiko	410	(2,7)	0,3	(0,1)	0,0	a	410	(3,1)	0,6	(0,1)	406	(2,9)	0,8	(0,2)	0,1	(0,0)
Niederlande	525	(2,7)	11,5	(0,8)	1,7	(0,2)	507	(2,9)	9,1	(0,6)	531	(2,6)	15,8	(0,8)	5,4	(0,6)
Neuseeland	530	(2,7)	13,6	(0,7)	4,0	(0,4)	521	(3,0)	15,9	(0,8)	522	(2,4)	13,2	(0,7)	5,7	(0,5)
Norwegen	487	(3,1)	5,5	(0,4)	0,6	(0,1)	484	(3,2)	7,7	(0,6)	490	(2,6)	8,3	(0,7)	2,1	(0,3)
Polen	498	(2,3)	6,1	(0,4)	0,7	(0,1)	508	(2,8)	11,6	(0,8)	495	(2,4)	8,6	(0,7)	2,0	(0,3)
Portugal	474	(3,0)	3,0	(0,4)	0,1	(0,1)	472	(3,6)	4,6	(0,5)	466	(3,1)	4,9	(0,4)	0,8	(0,2)
Slowakische Rep.	488	(2,6)	5,2	(0,5)	0,6	(0,1)	466	(3,1)	5,4	(0,5)	492	(2,8)	8,6	(0,7)	2,4	(0,4)
Spanien	488	(2,6)	4,5	(0,4)	0,3	(0,1)	461	(2,2)	1,8	(0,2)	480	(2,3)	6,1	(0,4)	1,2	(0,2)
Schweden	503	(2,4)	6,8	(0,5)	1,1	(0,2)	507	(3,4)	10,6	(0,8)	502	(2,4)	9,7	(0,6)	2,9	(0,4)
Schweiz	512	(3,2)	9,1	(0,8)	1,4	(0,3)	499	(3,1)	7,7	(0,7)	530	(3,2)	15,9	(0,7)	6,8	(0,6)
Türkei	424	(3,8)	0,9	(0,3)	0,0	a	447	(4,2)	2,1	(0,6)	424	(4,9)	3,0	(0,8)	1,2	(0,5)
Ver. Königreich	515	(2,3)	10,9	(0,5)	2,9	(0,3)	495	(2,3)	9,0	(0,6)	495	(2,1)	8,7	(0,5)	2,5	(0,3)
Vereinigte Staaten	489	(4,2)	7,5	(0,6)	1,5	(0,2)	m	m	m	m	474	(4,0)	6,4	(0,7)	1,3	(0,2)
OECD-Durchschnitt	**500**	**(0,5)**	**7,7**	**(0,1)**	**1,3**	**(0,0)**	**492**	**(0,6)**	**8,6**	**(0,1)**	**498**	**(0,5)**	**10,0**	**(0,1)**	**3,3**	**(0,1)**
Partnerländer																
Argentinien	391	(6,1)	0,4	(0,1)	0,0	a	374	(7,2)	0,9	(0,2)	381	(6,2)	0,9	(0,3)	0,1	(0,1)
Aserbaidschan	382	(2,8)	0,0	a	a	a	353	(3,1)	0,1	(0,1)	476	(2,3)	0,6	(0,3)	0,2	(0,1)
Brasilien	390	(2,8)	0,5	(0,2)	0,0	(0,0)	393	(3,7)	1,1	(0,3)	370	(2,9)	0,8	(0,3)	0,2	(0,1)
Bulgarien	434	(6,1)	2,6	(0,5)	0,4	(0,2)	402	(6,9)	2,1	(0,5)	413	(6,1)	2,5	(0,6)	0,6	(0,3)
Chile	438	(4,3)	1,8	(0,3)	0,1	(0,1)	442	(5,0)	3,5	(0,6)	411	(4,6)	1,3	(0,3)	0,1	(0,1)
Kolumbien	388	(3,4)	0,2	(0,1)	0,0	a	385	(5,1)	0,6	(0,2)	370	(3,8)	0,4	(0,2)	0,0	(0,0)
Kroatien	493	(2,4)	4,6	(0,4)	0,5	(0,1)	477	(2,8)	3,7	(0,4)	467	(2,4)	4,0	(0,5)	0,8	(0,2)
Estland	531	(2,5)	10,1	(0,7)	1,4	(0,3)	501	(2,9)	6,0	(0,6)	515	(2,7)	10,0	(0,6)	2,6	(0,4)
Hongkong (China)	542	(2,5)	13,9	(0,8)	2,1	(0,3)	536	(2,4)	12,8	(0,8)	547	(2,7)	18,7	(0,8)	9,0	(0,8)
Indonesien	393	(5,7)	0,0	a	a	a	393	(5,9)	0,1	(0,0)	391	(5,6)	0,4	(0,2)	0,0	a
Israel	454	(3,7)	4,4	(0,5)	0,8	(0,2)	439	(4,6)	5,0	(0,5)	442	(4,3)	4,8	(0,5)	1,3	(0,2)
Jordanien	422	(2,8)	0,6	(0,2)	0,0	a	401	(3,3)	0,2	(0,1)	384	(3,3)	0,2	(0,1)	0,0	a
Kirgisistan	322	(2,9)	0,0	a	a	a	285	(3,5)	0,1	(0,1)	311	(3,4)	0,0	(0,1)	0,0	a
Lettland	490	(3,0)	3,8	(0,4)	0,3	(0,1)	479	(3,7)	4,5	(0,5)	486	(3,0)	5,5	(0,5)	1,1	(0,3)
Liechtenstein	522	(4,1)	10,0	(1,8)	2,2	(0,8)	510	(3,9)	9,8	(1,8)	525	(4,2)	12,6	(2,1)	5,8	(1,2)
Litauen	488	(2,8)	4,5	(0,6)	0,4	(0,2)	470	(3,0)	4,4	(0,5)	486	(2,9)	7,3	(0,8)	1,8	(0,4)
Macau (China)	511	(1,1)	5,0	(0,3)	0,3	(0,1)	492	(1,1)	3,0	(0,3)	525	(1,3)	13,6	(0,6)	3,8	(0,4)
Montenegro	412	(1,1)	0,3	(0,1)	0,0	a	392	(1,2)	0,4	(0,2)	399	(1,4)	0,8	(0,2)	0,1	(0,1)
Katar	349	(0,9)	0,3	(0,1)	0,0	(0,0)	312	(1,2)	0,6	(0,1)	318	(1,0)	0,5	(0,1)	0,1	(0,0)
Rumänien	418	(4,2)	0,5	(0,1)	0,0	a	396	(4,7)	0,3	(0,1)	415	(4,2)	1,1	(0,3)	0,1	(0,1)
Russische Föd.	479	(3,7)	3,7	(0,5)	0,5	(0,1)	440	(4,3)	1,7	(0,3)	476	(3,9)	5,7	(0,6)	1,7	(0,3)
Serbien	436	(3,0)	0,8	(0,2)	0,0	a	401	(3,5)	0,3	(0,1)	435	(3,5)	2,4	(0,4)	0,4	(0,1)
Slowenien	519	(1,1)	10,7	(0,6)	2,2	(0,3)	494	(1,0)	5,3	(0,5)	504	(1,0)	10,3	(0,8)	3,4	(0,4)
Taiwan	532	(3,6)	12,9	(0,8)	1,7	(0,2)	496	(3,4)	4,7	(0,6)	549	(4,1)	20,1	(0,9)	11,8	(0,8)
Thailand	421	(2,1)	0,4	(0,1)	0,0	a	417	(2,6)	0,3	(0,1)	417	(2,3)	1,1	(0,2)	0,2	(0,1)
Tunesien	386	(3,0)	0,1	(0,1)	0,0	a	380	(4,0)	0,2	(0,1)	365	(4,0)	0,5	(0,2)	0,0	a
Uruguay	428	(2,7)	1,3	(0,2)	0,1	(0,1)	413	(3,4)	3,1	(0,4)	427	(2,6)	2,6	(0,4)	0,6	(0,2)

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664076271473
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.1b

Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik (in %), nach Geschlecht

	Naturwissenschaften						Lesen						Mathematik					
	Mädchen		Jungen		Differenz zwischen dem Prozentsatz der leistungsstärksten Jungen und Mädchen		Mädchen		Jungen		Differenz zwischen dem Prozentsatz der leistungsstärksten Jungen und Mädchen		Mädchen		Jungen		Differenz zwischen dem Prozentsatz der leistungsstärksten Jungen und Mädchen	
	%	S. F.	%	S. F.	Diff.	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	Diff.	S. F.	%	S. F.	%	S. F.	Diff.	S. F.
OECD-Länder																		
Australien	13,8	(0,8)	15,6	(1,0)	–2,1	(1,3)	13,4	(0,8)	7,9	(0,8)	**5,5**	(1,2)	13,2	(0,8)	19,5	(1,3)	**–6,3**	(1,4)
Österreich	8,6	(0,9)	11,3	(1,0)	**–2,8**	(1,2)	12,4	(1,2)	5,7	(0,6)	**6,7**	(1,2)	12,0	(0,9)	19,4	(1,4)	**–7,4**	(1,4)
Belgien	8,9	(0,7)	11,2	(0,7)	**–2,3**	(0,9)	14,1	(1,0)	8,7	(0,6)	**5,4**	(1,2)	19,5	(1,1)	24,9	(1,1)	**–5,4**	(1,5)
Kanada	13,2	(0,7)	15,7	(0,7)	**–2,5**	(0,9)	17,7	(1,0)	11,3	(0,8)	**6,5**	(1,1)	14,8	(0,9)	21,0	(1,0)	**–6,2**	(1,1)
Tschechische Rep.	11,2	(1,3)	11,9	(1,1)	–0,7	(1,4)	12,9	(1,3)	6,3	(0,7)	**6,6**	(1,3)	17,1	(1,8)	19,2	(1,3)	–2,0	(2,0)
Dänemark	5,8	(0,6)	7,8	(1,0)	**–2,0**	(1,0)	7,6	(0,8)	4,1	(0,7)	**3,5**	(0,9)	12,3	(1,0)	15,1	(1,0)	**–2,8**	(1,2)
Finnland	20,2	(1,0)	21,6	(1,1)	–1,4	(1,4)	23,7	(1,3)	9,6	(0,8)	**14,1**	(1,4)	21,1	(1,1)	27,8	(1,4)	**–6,7**	(1,4)
Frankreich	6,5	(0,9)	9,6	(0,9)	**–3,2**	(1,2)	8,9	(0,9)	5,5	(0,8)	**3,3**	(0,9)	10,7	(1,0)	14,5	(1,2)	**–3,8**	(1,5)
Deutschland	9,8	(0,8)	13,7	(1,1)	**–3,8**	(1,3)	12,9	(1,0)	7,0	(0,8)	**6,0**	(1,1)	12,0	(0,9)	18,7	(1,4)	**–6,6**	(1,4)
Griechenland	2,8	(0,5)	4,0	(0,5)	–1,2	(0,7)	4,7	(0,7)	2,3	(0,4)	**2,4**	(0,7)	3,6	(0,6)	6,4	(0,7)	**–2,8**	(0,8)
Ungarn	5,2	(0,8)	8,4	(1,0)	**–3,3**	(1,2)	6,5	(0,8)	3,1	(0,5)	**3,4**	(0,8)	7,9	(1,0)	12,6	(1,2)	**–4,6**	(1,3)
Island	6,0	(0,7)	6,6	(0,7)	–0,8	(1,0)	8,3	(0,8)	3,6	(0,6)	**4,7**	(0,9)	11,9	(1,0)	13,4	(0,9)	–1,5	(1,3)
Irland	8,5	(0,8)	10,3	(1,0)	–1,8	(1,1)	14,6	(1,1)	8,7	(1,0)	**5,9**	(1,4)	8,3	(1,0)	12,3	(1,1)	**–4,0**	(1,4)
Italien	3,8	(0,4)	5,4	(0,5)	**–1,6**	(0,6)	6,7	(0,6)	3,7	(0,4)	**3,0**	(0,7)	4,1	(0,5)	8,4	(0,7)	**–4,3**	(0,7)
Japan	13,1	(1,0)	17,0	(1,1)	**–3,8**	(1,8)	10,7	(1,2)	8,1	(1,0)	2,5	(1,7)	13,9	(1,3)	22,7	(1,5)	**–8,8**	(2,0)
Korea	9,5	(1,1)	11,1	(1,4)	–1,6	(1,3)	27,3	(2,0)	16,3	(1,3)	**11,0**	(2,3)	24,2	(2,0)	29,9	(2,1)	**–5,7**	(2,6)
Luxemburg	4,4	(0,5)	7,3	(0,6)	**–2,9**	(0,9)	7,1	(0,7)	4,2	(0,5)	**2,9**	(0,8)	7,9	(0,7)	13,2	(0,8)	**–5,3**	(1,0)
Mexiko	0,2	(0,1)	0,3	(0,1)	–0,1	(0,1)	0,8	(0,2)	0,3	(0,2)	**0,4**	(0,2)	0,5	(0,2)	1,2	(0,3)	**–0,8**	(0,3)
Niederlande	11,2	(0,8)	15,0	(1,1)	**–3,7**	(1,1)	11,1	(0,8)	7,2	(0,8)	**3,9**	(0,9)	18,6	(1,2)	23,6	(1,3)	**–5,0**	(1,3)
Neuseeland	16,9	(1,1)	18,4	(1,1)	–1,5	(1,6)	19,1	(1,2)	12,4	(0,9)	**6,7**	(1,5)	16,1	(1,3)	21,9	(1,3)	**–5,6**	(1,8)
Norwegen	5,5	(0,7)	6,7	(0,7)	–1,2	(1,0)	10,4	(1,0)	5,2	(0,7)	**5,2**	(1,2)	8,6	(0,9)	12,1	(1,0)	**–3,4**	(1,2)
Polen	5,4	(0,6)	8,1	(0,7)	**–2,7**	(0,8)	14,5	(1,1)	8,7	(0,8)	**5,8**	(1,1)	8,6	(0,7)	12,6	(1,1)	**–4,0**	(1,1)
Portugal	2,3	(0,3)	4,0	(0,6)	**–1,8**	(0,6)	5,7	(0,7)	3,5	(0,6)	**2,1**	(0,8)	3,7	(0,5)	7,9	(0,8)	**–4,2**	(0,9)
Slowakische Rep.	4,8	(0,5)	6,7	(0,8)	**–2,0**	(0,9)	7,3	(0,8)	3,6	(0,5)	**3,7**	(0,8)	8,9	(1,2)	13,0	(1,2)	**–4,1**	(1,4)
Spanien	4,1	(0,5)	5,6	(0,5)	**–1,5**	(0,6)	2,4	(0,4)	1,1	(0,3)	**1,3**	(0,5)	5,4	(0,6)	9,0	(0,7)	**–3,7**	(0,7)
Schweden	7,2	(0,8)	8,6	(0,7)	–1,4	(1,1)	14,5	(1,1)	7,0	(0,8)	**7,5**	(1,0)	11,6	(0,9)	13,5	(1,0)	–1,9	(1,3)
Schweiz	9,8	(1,0)	11,1	(0,9)	–1,3	(0,9)	10,4	(1,0)	5,1	(0,6)	**5,3**	(0,9)	20,3	(1,5)	24,8	(1,2)	**–4,5**	(1,3)
Türkei	0,9	(0,4)	0,9	(0,4)	–0,0	(0,4)	2,9	(0,8)	1,4	(0,5)	**1,5**	(0,8)	3,2	(1,0)	5,0	(1,4)	**–1,7**	(0,7)
Ver. Königreich	11,5	(0,8)	16,0	(0,9)	**–4,5**	(1,1)	10,6	(0,8)	7,5	(0,6)	**3,1**	(0,8)	8,4	(0,7)	13,9	(0,8)	**–5,6**	(1,0)
Vereinigte Staaten	8,2	(0,9)	10,0	(1,0)	–1,7	(1,1)	m	m	m	m	m	m	6,6	(0,9)	8,6	(1,0)	**–1,9**	(0,9)
OECD-Durchschnitt	**8,0**	**(0,1)**	**10,0**	**(0,2)**	**–2,0**	**(0,2)**	**11,0**	**(0,2)**	**6,2**	**(0,1)**	**4,8**	**(0,2)**	**11,2**	**(0,2)**	**15,5**	**(0,2)**	**–4,4**	**(0,2)**
Partnerländer																		
Argentinien	0,5	(0,2)	0,4	(0,2)	0,0	(0,3)	1,3	(0,4)	0,6	(0,3)	0,7	(0,5)	1,1	(0,6)	1,0	(0,3)	0,1	(0,6)
Aserbaidschan	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,1	(0,0)	0,2	(0,1)	–0,2	(0,1)	0,9	(0,3)	0,9	(0,4)	0,0	(0,5)
Brasilien	0,4	(0,2)	0,8	(0,3)	–0,4	(0,3)	1,3	(0,4)	0,9	(0,3)	0,4	(0,4)	0,7	(0,3)	1,4	(0,5)	–0,7	(0,4)
Bulgarien	2,8	(0,6)	3,3	(0,8)	–0,6	(0,6)	2,9	(0,7)	1,3	(0,4)	**1,6**	(0,8)	2,4	(0,7)	3,7	(1,0)	**–1,3**	(0,6)
Chile	1,3	(0,5)	2,4	(0,6)	–1,1	(0,8)	3,7	(0,7)	3,4	(0,8)	0,3	(0,9)	0,5	(0,2)	2,3	(0,7)	**–1,7**	(0,8)
Kolumbien	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	–0,1	(0,2)	0,8	(0,4)	0,4	(0,2)	0,4	(0,4)	0,3	(0,2)	0,6	(0,3)	–0,3	(0,2)
Kroatien	4,8	(0,6)	5,4	(0,5)	–0,7	(0,7)	5,6	(0,8)	1,9	(0,4)	**3,7**	(0,9)	3,0	(0,5)	6,4	(0,7)	**–3,4**	(0,7)
Estland	11,2	(1,0)	11,8	(1,0)	–0,8	(1,2)	9,2	(1,1)	3,0	(0,4)	**6,2**	(1,1)	11,1	(1,0)	13,9	(1,1)	**–2,9**	(1,2)
Hongkong (China)	14,3	(1,2)	17,6	(1,3)	–3,2	(1,7)	18,8	(1,4)	8,8	(1,1)	**8,0**	(1,9)	24,6	(1,8)	30,9	(1,6)	**–6,4**	(2,5)
Indonesien	0,0	(0,0)	0,1	(0,0)	0,0	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,6	(0,3)	–0,4	(0,3)
Israel	3,9	(0,5)	6,6	(0,9)	**–2,8**	(0,9)	5,4	(0,7)	4,6	(0,7)	0,8	(0,9)	4,2	(0,6)	7,9	(0,8)	–3,7	(0,9)
Jordanien	0,7	(0,2)	0,6	(0,3)	0,1	(0,3)	0,3	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	–0,2	(0,3)
Kirgisistan	0,0	(0,0)	0,0	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,1)
Lettland	3,9	(0,5)	4,3	(0,6)	–0,5	(0,7)	6,5	(0,8)	2,5	(0,5)	**4,1**	(0,9)	5,6	(0,7)	7,6	(0,9)	–2,1	(1,1)
Liechtenstein	12,3	(2,5)	12,2	(2,6)	0,1	(3,8)	14,4	(3,3)	4,6	(2,1)	**9,8**	(4,3)	19,2	(2,9)	17,7	(3,1)	1,5	(4,5)
Litauen	5,4	(0,8)	4,6	(0,7)	0,8	(0,7)	6,5	(0,8)	2,3	(0,4)	**4,2**	(0,8)	8,3	(1,0)	9,8	(1,0)	–1,5	(1,0)
Macau (China)	4,0	(0,5)	6,6	(0,6)	**–2,5**	(0,8)	3,7	(0,5)	2,4	(0,4)	1,3	(0,8)	14,2	(0,9)	20,6	(1,1)	**–6,4**	(1,5)
Montenegro	0,2	(0,2)	0,3	(0,2)	–0,1	(0,2)	0,7	(0,3)	0,2	(0,1)	0,5	(0,3)	0,7	(0,3)	0,9	(0,3)	–0,2	(0,5)
Katar	0,2	(0,1)	0,4	(0,1)	–0,2	(0,2)	0,8	(0,1)	0,5	(0,2)	0,1	(0,2)	0,3	(0,1)	0,9	(0,2)	**–0,6**	(0,2)
Rumänien	0,2	(0,1)	0,7	(0,3)	–0,5	(0,3)	0,5	(0,2)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	0,7	(0,3)	1,8	(0,5)	**–1,1**	(0,5)
Russische Föd.	3,4	(0,5)	5,1	(0,7)	**–1,7**	(0,7)	2,3	(0,4)	1,1	(0,3)	**1,2**	(0,5)	6,3	(0,9)	8,6	(0,9)	**–2,3**	(0,8)
Serbien	0,8	(0,2)	1,0	(0,3)	–0,5	(0,3)	0,4	(0,2)	0,2	(0,1)	0,2	(0,3)	2,0	(0,5)	3,7	(0,6)	**–1,7**	(0,7)
Slowenien	13,1	(1,0)	12,7	(1,0)	0,5	(1,6)	7,8	(0,9)	2,7	(0,5)	**5,0**	(1,1)	12,5	(0,8)	14,8	(1,0)	–2,3	(1,3)
Taiwan	13,4	(1,3)	15,8	(1,3)	–2,4	(2,0)	6,1	(1,0)	3,5	(0,6)	**2,8**	(1,2)	28,8	(2,1)	34,7	(1,7)	**–5,9**	(2,8)
Thailand	0,4	(0,1)	0,5	(0,2)	–0,1	(0,3)	0,4	(0,2)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	1,1	(0,3)	1,6	(0,4)	–0,5	(0,5)
Tunesien	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,2)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,1)	0,3	(0,2)	0,7	(0,4)	–0,4	(0,4)
Uruguay	1,0	(0,3)	1,9	(0,4)	–0,9	(0,5)	3,7	(0,5)	2,4	(0,5)	**1,3**	(0,6)	2,1	(0,5)	4,3	(0,6)	**–2,1**	(0,6)

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664076271473
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.2a

Überschneidungen bei den leistungsstärksten Schülern in Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik

	15-jährige Schüler, die																		Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören	
	in keinem der Bereiche zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur in Naturwissenschaften zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur beim Lesen zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in Naturwissenschaften und beim Lesen, aber nicht in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in Naturwissenschaften und Mathematik, aber nicht beim Lesen zu den leistungsstärksten Schülern gehören		beim Lesen und in Mathematik, aber nicht in Naturwissenschaften zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in allen drei Bereichen zu den leistungsstärksten Schülern gehören			
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
OECD-Länder																		
Australien	78,0	(0,8)	2,8	(0,2)	1,6	(0,2)	4,5	(0,4)	1,2	(0,2)	4,0	(0,3)	1,2	(0,1)	6,6	(0,4)	45,4	(1,8)
Österreich	79,7	(1,2)	1,1	(0,3)	2,3	(0,3)	6,7	(0,6)	1,1	(0,3)	3,4	(0,4)	1,2	(0,3)	4,4	(0,4)	44,1	(3,2)
Belgien	74,4	(0,8)	0,6	(0,2)	2,2	(0,2)	10,6	(0,6)	0,5	(0,1)	3,2	(0,3)	2,8	(0,3)	5,8	(0,4)	57,5	(2,4)
Kanada	74,3	(0,8)	2,5	(0,3)	3,6	(0,4)	5,6	(0,4)	1,7	(0,2)	3,2	(0,3)	2,1	(0,3)	7,0	(0,4)	48,8	(2,1)
Tschechische Rep.	78,2	(1,2)	1,2	(0,2)	1,6	(0,2)	7,1	(0,6)	0,6	(0,2)	4,2	(0,5)	1,4	(0,3)	5,5	(0,6)	47,4	(3,2)
Dänemark	84,0	(0,8)	0,6	(0,2)	1,2	(0,3)	6,7	(0,5)	0,4	(0,1)	2,8	(0,5)	1,3	(0,3)	3,0	(0,5)	43,7	(5,2)
Finnland	67,2	(1,0)	2,9	(0,3)	3,3	(0,4)	6,9	(0,6)	2,1	(0,3)	6,3	(0,5)	1,7	(0,3)	9,5	(0,5)	45,6	(2,0)
Frankreich	82,7	(1,0)	1,3	(0,2)	2,7	(0,5)	5,6	(0,5)	0,8	(0,2)	3,1	(0,4)	0,9	(0,2)	2,8	(0,4)	35,3	(3,8)
Deutschland	79,6	(1,1)	1,8	(0,2)	2,3	(0,4)	4,9	(0,6)	0,9	(0,2)	3,9	(0,4)	1,4	(0,3)	5,2	(0,5)	44,2	(3,1)
Griechenland	91,8	(0,6)	1,0	(0,2)	1,6	(0,3)	2,8	(0,3)	0,5	(0,2)	1,0	(0,2)	0,4	(0,1)	0,9	(0,2)	25,9	(5,2)
Ungarn	86,9	(1,0)	1,1	(0,2)	1,1	(0,3)	4,3	(0,5)	0,4	(0,2)	2,9	(0,4)	0,7	(0,2)	2,4	(0,4)	35,2	(3,8)
Island	84,6	(0,7)	0,9	(0,2)	1,5	(0,3)	6,3	(0,4)	0,4	(0,2)	2,3	(0,4)	1,3	(0,3)	2,8	(0,3)	44,4	(4,9)
Irland	82,7	(0,9)	1,5	(0,3)	3,9	(0,5)	2,7	(0,4)	1,7	(0,3)	1,5	(0,3)	1,3	(0,2)	4,8	(0,5)	50,5	(3,8)
Italien	89,3	(0,6)	1,2	(0,1)	2,7	(0,3)	2,8	(0,3)	0,8	(0,1)	1,5	(0,2)	0,6	(0,1)	1,3	(0,2)	27,4	(2,7)
Japan	76,0	(1,1)	3,0	(0,3)	1,5	(0,3)	6,3	(0,6)	1,2	(0,2)	5,3	(0,5)	1,1	(0,2)	5,5	(0,5)	36,8	(2,2)
Korea	66,4	(1,5)	0,2	(0,1)	5,7	(0,6)	10,0	(0,8)	0,8	(0,2)	1,7	(0,4)	7,6	(0,7)	7,8	(0,8)	75,8	(3,2)
Luxemburg	86,6	(0,6)	0,7	(0,1)	1,5	(0,2)	5,0	(0,4)	0,8	(0,1)	2,1	(0,3)	1,0	(0,2)	2,5	(0,3)	42,4	(4,0)
Mexiko	98,6	(0,2)	0,1	(0,1)	0,4	(0,1)	0,6	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,0)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	c	c
Niederlande	75,8	(1,0)	1,3	(0,3)	1,2	(0,3)	8,3	(0,8)	0,5	(0,2)	5,5	(0,5)	1,6	(0,3)	5,8	(0,5)	44,0	(3,1)
Neuseeland	73,2	(1,0)	2,2	(0,3)	3,5	(0,4)	4,5	(0,4)	2,2	(0,3)	4,2	(0,5)	1,2	(0,3)	8,9	(0,6)	50,8	(2,7)
Norwegen	85,1	(0,9)	0,8	(0,2)	2,9	(0,5)	4,5	(0,5)	0,7	(0,2)	1,8	(0,3)	1,3	(0,3)	2,7	(0,3)	45,1	(3,6)
Polen	82,6	(0,9)	0,8	(0,2)	5,1	(0,4)	3,6	(0,4)	0,9	(0,2)	1,4	(0,3)	1,9	(0,3)	3,7	(0,4)	54,1	(4,3)
Portugal	91,5	(0,6)	0,4	(0,1)	2,1	(0,3)	2,6	(0,3)	0,4	(0,1)	0,9	(0,2)	0,8	(0,2)	1,5	(0,2)	46,4	(4,8)
Slowakische Rep.	86,2	(0,9)	0,8	(0,2)	1,6	(0,3)	5,4	(0,7)	0,5	(0,1)	2,2	(0,3)	1,0	(0,2)	2,3	(0,3)	40,6	(3,5)
Spanien	90,5	(0,6)	1,5	(0,2)	0,6	(0,1)	3,8	(0,3)	0,2	(0,1)	2,4	(0,3)	0,3	(0,1)	0,8	(0,2)	15,6	(2,8)
Schweden	81,9	(1,0)	0,9	(0,3)	3,8	(0,5)	4,5	(0,6)	0,8	(0,2)	2,1	(0,4)	1,9	(0,4)	4,1	(0,3)	51,8	(3,4)
Schweiz	75,5	(1,2)	0,7	(0,1)	0,9	(0,2)	11,7	(0,6)	0,3	(0,1)	4,4	(0,4)	1,5	(0,2)	5,0	(0,5)	48,0	(2,8)
Türkei	94,6	(1,3)	0,1	(0,1)	1,1	(0,3)	2,8	(0,8)	0,1	(0,0)	0,4	(0,2)	0,6	(0,3)	0,4	(0,2)	c	c
Ver. Königreich	81,8	(0,7)	3,5	(0,3)	1,7	(0,2)	2,2	(0,3)	1,9	(0,3)	3,4	(0,4)	0,5	(0,1)	4,9	(0,3)	35,9	(1,9)
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**82,1**	**(0,2)**	**1,3**	**(0,0)**	**2,3**	**(0,1)**	**5,3**	**(0,1)**	**0,8**	**(0,0)**	**2,8**	**(0,1)**	**1,4**	**(0,1)**	**4,1**	**(0,1)**	**44,1**	**(0,7)**
Partnerländer																		
Argentinien	98,1	(0,4)	0,2	(0,1)	0,7	(0,2)	0,7	(0,3)	0,1	(0,0)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	c	c
Aserbaidschan	99,0	(0,3)	a	a	0,1	(0,1)	0,9	(0,3)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	c	c
Brasilien	98,1	(0,4)	0,1	(0,1)	0,7	(0,2)	0,4	(0,1)	0,1	(0,0)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	c	c
Bulgarien	94,4	(1,0)	1,1	(0,3)	0,9	(0,3)	1,4	(0,4)	0,4	(0,2)	1,0	(0,3)	0,2	(0,1)	0,6	(0,2)	18,3	(5,7)
Chile	94,9	(0,8)	0,8	(0,2)	2,4	(0,5)	0,5	(0,2)	0,4	(0,2)	0,3	(0,1)	0,3	(0,1)	0,4	(0,1)	c	c
Kolumbien	99,0	(0,4)	0,1	(0,0)	0,5	(0,2)	0,3	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	c	c
Kroatien	91,7	(0,7)	1,4	(0,2)	1,4	(0,3)	1,6	(0,3)	0,8	(0,2)	1,6	(0,2)	0,2	(0,1)	1,3	(0,2)	28,4	(3,8)
Estland	83,3	(1,0)	2,5	(0,4)	1,0	(0,3)	3,8	(0,4)	0,7	(0,2)	4,4	(0,4)	0,4	(0,2)	3,9	(0,5)	34,0	(3,2)
Hongkong (China)	68,5	(1,1)	1,1	(0,3)	2,2	(0,3)	10,9	(0,6)	0,5	(0,1)	6,6	(0,5)	2,5	(0,4)	7,7	(0,6)	48,3	(2,3)
Indonesien	99,6	(0,2)	a	a	0,0	(0,0)	0,4	(0,2)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	c	(0,0)
Israel	89,6	(0,9)	1,8	(0,4)	1,8	(0,3)	2,7	(0,4)	0,9	(0,2)	1,1	(0,2)	0,6	(0,3)	1,7	(0,2)	31,7	(3,9)
Jordanien	99,1	(0,2)	0,5	(0,2)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	c	c
Kirgisistan	99,9	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	c	c
Lettland	90,3	(0,8)	0,8	(0,2)	1,9	(0,3)	3,0	(0,3)	0,4	(0,2)	1,4	(0,3)	0,8	(0,2)	1,5	(0,2)	35,8	(5,6)
Liechtenstein	79,2	(2,1)	1,0	(0,8)	1,1	(0,8)	6,5	(1,6)	0,5	(0,5)	3,7	(1,3)	1,1	(0,7)	7,2	(1,4)	59,4	(11,2)
Litauen	88,5	(0,9)	0,7	(0,2)	1,4	(0,3)	4,5	(0,5)	0,3	(0,1)	2,0	(0,4)	0,6	(0,2)	2,0	(0,3)	40,8	(4,9)
Macau (China)	81,2	(0,7)	0,5	(0,2)	0,8	(0,2)	11,9	(0,8)	0,1	(0,0)	3,4	(0,4)	0,8	(0,2)	1,3	(0,2)	24,2	(3,6)
Montenegro	98,8	(0,2)	0,0	(0,0)	0,2	(0,1)	0,6	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	c	c
Katar	99,0	(0,1)	0,1	(0,0)	0,3	(0,1)	0,3	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	c	c
Rumänien	98,3	(0,4)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,9	(0,2)	0,0	(0,0)	0,3	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	c	c
Russische Föd.	90,6	(0,9)	1,2	(0,3)	0,6	(0,1)	4,4	(0,6)	0,2	(0,1)	2,2	(0,3)	0,3	(0,1)	0,8	(0,1)	15,3	(3,4)
Serbien	96,8	(0,4)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	2,2	(0,4)	0,0	(0,0)	0,5	(0,2)	0,1	(0,0)	0,1	(0,0)	c	c
Slowenien	81,9	(0,6)	2,8	(0,3)	0,8	(0,2)	4,3	(0,5)	1,0	(0,2)	5,8	(0,5)	0,3	(0,1)	3,3	(0,4)	25,7	(2,8)
Taiwan	67,0	(1,4)	0,8	(0,2)	0,2	(0,1)	17,7	(0,9)	0,1	(0,1)	9,8	(0,6)	0,5	(0,1)	3,9	(0,5)	26,9	(2,4)
Thailand	98,4	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	1,0	(0,2)	0,0	(0,0)	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	c	c
Tunesien	99,3	(0,3)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,4	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	c	c
Uruguay	94,2	(0,5)	0,4	(0,1)	2,0	(0,4)	2,0	(0,3)	0,3	(0,1)	0,4	(0,1)	0,4	(0,1)	0,4	(0,1)	c	c

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664076271473
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.2b

Überschneidung bei den leistungsstärksten Schülern in den Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik, nach Geschlecht

	Mädchen, die																Anteil der leistungsstärksten Mädchen in Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören	
	in keinem der Bereiche zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur in Naturwissenschaften zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur beim Lesen zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in Naturwissenschaften und beim Lesen, aber nicht in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in Naturwissenschaften und Mathematik, aber nicht beim Lesen zu den leistungsstärksten Schülern gehören		beim Lesen und in Mathematik, aber nicht in Naturwissenschaften zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in allen drei Bereichen zu den leistungsstärksten Schülern gehören			
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
OECD-Länder																		
Australien	79,1	(0,9)	2,7	(0,4)	3,0	(0,4)	2,7	(0,4)	2,0	(0,3)	2,0	(0,3)	1,6	(0,2)	6,9	(0,5)	50,8	(2,9)
Österreich	81,0	(1,4)	0,9	(0,4)	4,3	(0,7)	4,2	(0,6)	1,7	(0,4)	1,4	(0,3)	1,8	(0,4)	4,6	(0,4)	53,6	(4,8)
Belgien	75,6	(1,2)	0,5	(0,2)	3,7	(0,5)	8,1	(0,7)	0,7	(0,2)	1,7	(0,3)	3,7	(0,4)	6,0	(0,6)	67,4	(3,5)
Kanada	74,9	(1,0)	2,0	(0,4)	5,8	(0,8)	3,6	(0,4)	2,5	(0,4)	1,7	(0,2)	2,6	(0,3)	6,9	(0,5)	52,7	(2,9)
Tschechische Rep.	77,6	(1,8)	1,1	(0,3)	3,1	(0,5)	5,9	(0,9)	1,0	(0,3)	2,5	(0,5)	2,2	(0,5)	6,5	(0,9)	58,3	(3,7)
Dänemark	84,8	(1,0)	0,4	(0,2)	2,0	(0,4)	5,5	(0,8)	0,5	(0,2)	1,6	(0,4)	1,8	(0,5)	3,3	(0,5)	57,3	(6,2)
Finnland	66,7	(1,3)	2,5	(0,4)	6,1	(0,8)	4,4	(0,7)	3,6	(0,5)	2,8	(0,4)	2,6	(0,4)	11,4	(0,8)	56,2	(2,8)
Frankreich	83,4	(1,2)	0,9	(0,2)	4,2	(0,8)	4,7	(0,6)	0,8	(0,4)	2,1	(0,4)	1,1	(0,3)	2,7	(0,6)	42,2	(6,5)
Deutschland	81,2	(1,1)	1,3	(0,4)	4,2	(0,6)	2,8	(0,5)	1,3	(0,3)	1,7	(0,3)	1,9	(0,6)	5,5	(0,6)	55,8	(4,6)
Griechenland	92,2	(0,8)	0,8	(0,3)	2,6	(0,4)	1,8	(0,4)	0,7	(0,3)	0,5	(0,2)	0,5	(0,2)	0,8	(0,2)	28,8	(7,8)
Ungarn	88,6	(1,2)	0,7	(0,3)	2,1	(0,4)	2,9	(0,4)	0,7	(0,3)	1,2	(0,4)	1,1	(0,3)	2,6	(0,5)	50,4	(7,1)
Island	84,2	(1,1)	1,2	(0,4)	2,5	(0,5)	5,3	(0,6)	0,6	(0,3)	1,4	(0,5)	2,0	(0,6)	1,2	(0,3)	53,4	(9,0)
Irland	82,2	(1,2)	0,8	(0,4)	6,2	(0,8)	1,4	(0,5)	2,3	(0,5)	0,7	(0,3)	1,7	(0,4)	3,2	(0,5)	52,5	(6,2)
Italien	90,0	(0,7)	0,5	(0,2)	4,0	(0,4)	1,6	(0,3)	0,9	(0,2)	0,7	(0,2)	0,6	(0,1)	0,1	(0,1)	30,0	(4,8)
Japan	79,0	(1,6)	2,9	(0,4)	2,5	(0,5)	4,2	(0,7)	1,8	(0,3)	3,2	(0,5)	1,2	(0,3)	5,3	(0,7)	40,0	(3,4)
Korea	65,8	(2,1)	0,1	(0,1)	9,1	(1,1)	6,2	(0,8)	0,8	(0,3)	0,5	(0,2)	9,4	(1,1)	8,1	(1,1)	84,7	(4,4)
Luxemburg	88,1	(0,7)	0,6	(0,2)	2,7	(0,4)	3,4	(0,6)	0,7	(0,2)	0,8	(0,2)	1,4	(0,3)	2,3	(0,4)	52,2	(5,9)
Mexiko	98,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,6	(0,1)	0,4	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	17,3	(16,2)
Niederlande	77,3	(1,1)	1,2	(0,4)	2,2	(0,5)	7,1	(0,9)	0,7	(0,2)	3,3	(0,6)	2,2	(0,4)	6,0	(0,6)	53,1	(4,2)
Neuseeland	72,9	(1,5)	2,2	(0,5)	5,5	(0,6)	3,2	(0,6)	3,3	(0,5)	2,6	(0,6)	1,6	(0,4)	8,8	(0,7)	52,0	(3,2)
Norwegen	84,9	(1,0)	0,6	(0,2)	4,8	(0,9)	3,0	(0,6)	1,0	(0,3)	1,1	(0,4)	1,8	(0,6)	2,8	(0,6)	50,6	(6,8)
Polen	82,1	(1,2)	0,4	(0,2)	7,7	(0,7)	2,4	(0,4)	1,2	(0,4)	0,6	(0,2)	2,3	(0,4)	3,3	(0,4)	60,1	(5,5)
Portugal	92,3	(0,8)	0,3	(0,1)	3,2	(0,5)	1,4	(0,4)	0,5	(0,2)	0,3	(0,2)	0,8	(0,3)	1,2	(0,2)	51,8	(8,4)
Slowakische Rep.	87,3	(1,1)	0,5	(0,2)	2,7	(0,6)	3,9	(0,8)	0,7	(0,2)	1,1	(0,2)	1,4	(0,4)	2,5	(0,4)	52,8	(5,6)
Spanien	92,0	(0,7)	1,4	(0,3)	0,9	(0,2)	2,6	(0,3)	0,3	(0,1)	1,6	(0,3)	0,3	(0,1)	0,8	(0,2)	20,5	(4,8)
Schweden	80,6	(1,3)	0,6	(0,3)	6,1	(0,8)	3,4	(0,8)	1,1	(0,3)	0,9	(0,3)	2,7	(0,6)	4,6	(0,5)	64,5	(5,3)
Schweiz	77,0	(1,5)	0,6	(0,2)	1,6	(0,3)	9,3	(0,7)	0,5	(0,2)	2,7	(0,4)	2,4	(0,4)	6,0	(0,7)	61,5	(4,4)
Türkei	94,9	(1,3)	0,1	(0,1)	1,7	(0,6)	1,7	(0,6)	0,1	(0,1)	0,4	(0,2)	0,8	(0,4)	0,4	(0,2)	42,8	(14,3)
Ver. Königreich	83,8	(0,9)	2,6	(0,4)	2,6	(0,3)	1,4	(0,3)	2,7	(0,4)	1,6	(0,3)	0,7	(0,2)	4,6	(0,5)	40,3	(3,5)
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**82,7**	**(0,2)**	**1,1**	**(0,1)**	**3,7**	**(0,1)**	**3,7**	**(0,1)**	**1,2**	**(0,1)**	**1,5**	**(0,1)**	**1,9**	**(0,1)**	**4,1**	**(0,1)**	**50,1**	**(1,2)**
Partnerländer																		
Argentinien	97,7	(0,7)	0,1	(0,1)	1,0	(0,3)	0,7	(0,5)	0,0	(0,0)	0,2	(0,2)	0,1	(0,2)	0,1	(0,1)	17,1	(21,0)
Aserbaidschan	99,1	(0,3)	a	a	0,0	(0,0)	0,8	(0,3)	a	a	a	a	0,1	(0,0)	a	a	a	a
Brasilien	98,2	(0,4)	0,1	(0,1)	1,0	(0,3)	0,3	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	41,3	(18,0)
Bulgarien	94,5	(1,1)	1,0	(0,4)	1,6	(0,5)	1,0	(0,4)	0,5	(0,3)	0,7	(0,3)	0,2	(0,1)	0,5	(0,2)	19,4	(5,2)
Chile	95,5	(0,9)	0,6	(0,3)	2,9	(0,6)	0,1	(0,1)	0,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	13,7	(7,8)
Kolumbien	99,0	(0,5)	0,1	(0,1)	0,7	(0,4)	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	29,9	(46,6)
Kroatien	91,8	(0,9)	1,3	(0,3)	2,5	(0,5)	0,7	(0,3)	1,4	(0,4)	0,6	(0,3)	0,3	(0,2)	1,4	(0,3)	30,2	(6,8)
Estland	83,4	(1,3)	2,3	(0,4)	2,0	(0,5)	2,6	(0,4)	1,2	(0,3)	2,4	(0,5)	0,8	(0,4)	5,2	(0,8)	46,5	(4,9)
Hongkong (China)	70,1	(1,9)	1,0	(0,4)	3,6	(0,5)	8,4	(1,1)	0,7	(0,3)	3,7	(0,5)	3,6	(0,8)	8,9	(0,9)	61,9	(3,7)
Indonesien	99,7	(0,2)	1,1	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	4,5	(0,7)	0,0	(0,0)
Israel	91,0	(1,1)	1,0	(0,2)	2,5	(0,6)	1,9	(0,4)	1,0	(0,2)	0,5	(0,2)	0,7	(0,3)	1,1	(0,2)	30,7	(6,7)
Jordanien	99,0	(0,2)	a	a	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	4,6	(9,5)
Kirgisistan	99,9	(0,1)	a	a	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)
Lettland	90,0	(1,0)	0,8	(0,3)	3,0	(0,5)	2,0	(0,5)	0,6	(0,2)	0,7	(0,2)	1,2	(0,3)	1,7	(0,4)	43,5	(7,1)
Liechtenstein	77,5	(3,2)	0,8	(0,7)	2,0	(1,5)	6,3	(2,0)	0,8	(0,8)	1,2	(0,9)	2,0	(1,4)	9,7	(2,4)	78,8	(11,7)
Litauen	88,0	(1,1)	0,8	(0,3)	2,4	(0,6)	3,2	(0,7)	0,4	(0,2)	1,5	(0,4)	1,0	(0,4)	2,7	(0,5)	49,9	(5,1)
Macau (China)	83,8	(0,9)	0,6	(0,3)	1,3	(0,3)	9,8	(1,1)	0,1	(0,1)	2,2	(0,4)	1,1	(0,2)	1,1	(0,3)	28,2	(6,6)
Montenegro	98,7	(0,3)	0,0	(0,0)	0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,2	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	40,4	(35,8)
Katar	99,1	(0,2)	0,1	(0,1)	0,4	(0,1)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	35,0	(20,8)
Rumänien	98,8	(0,4)	0,1	(0,1)	0,4	(0,2)	0,6	(0,3)	0,1	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	3,4	(10,2)
Russische Föd.	91,5	(0,9)	0,9	(0,2)	1,0	(0,2)	3,8	(0,6)	0,2	(0,1)	1,5	(0,4)	0,3	(0,1)	0,7	(0,2)	21,5	(5,5)
Serbien	97,5	(0,5)	0,2	(0,1)	0,2	(0,1)	1,6	(0,5)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	9,2	(11,2)
Slowenien	81,7	(1,0)	2,8	(0,4)	1,1	(0,4)	3,5	(0,7)	1,9	(0,4)	4,2	(0,6)	0,5	(0,2)	4,3	(0,6)	32,5	(3,9)
Taiwan	70,0	(2,1)	0,8	(0,2)	0,3	(0,1)	15,6	(1,2)	0,2	(0,1)	7,6	(0,8)	0,8	(0,3)	4,8	(0,8)	36,1	(4,0)
Thailand	98,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,9	(0,3)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	19,8	(14,6)
Tunesien	99,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)
Uruguay	94,6	(0,6)	0,3	(0,3)	2,7	(0,5)	1,2	(0,4)	0,3	(0,2)	0,1	(0,1)	0,5	(0,2)	0,3	(0,1)	28,2	(15,0)

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.2b (Forts.)

Überschneidung bei den leistungsstärksten Schülern in den Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik, nach Geschlecht

	Jungen, die																Anteil der leistungsstärksten Jungen in Naturwissenschaften, die auch beim Lesen und in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören	
	in keinem der Bereiche zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur in Naturwissenschaften zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur beim Lesen zu den leistungsstärksten Schülern gehören		nur in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in Naturwissenschaften und beim Lesen, aber nicht in Mathematik zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in Naturwissenschaften und Mathematik, aber nicht beim Lesen zu den leistungsstärksten Schülern gehören		beim Lesen und in Mathematik, aber nicht in Naturwissenschaften zu den leistungsstärksten Schülern gehören		in allen drei Bereichen zu den leistungsstärksten Schülern gehören			
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
OECD-Länder																		
Australien	76,9	(1,3)	2,8	(0,3)	0,3	(0,1)	6,3	(0,6)	0,4	(0,1)	6,0	(0,4)	0,8	(0,2)	6,4	(0,7)	41,0	(2,7)
Österreich	78,5	(1,5)	1,3	(0,3)	0,4	(0,1)	9,2	(0,9)	0,4	(0,2)	5,3	(0,8)	0,7	(0,3)	4,2	(0,5)	37,1	(4,1)
Belgien	73,3	(1,1)	0,6	(0,2)	0,9	(0,2)	12,8	(0,8)	0,3	(0,1)	4,6	(0,4)	1,9	(0,3)	5,6	(0,4)	50,4	(3,3)
Kanada	73,7	(1,0)	2,9	(0,4)	1,5	(0,2)	7,5	(0,6)	1,0	(0,3)	4,7	(0,5)	1,7	(0,4)	7,1	(0,5)	45,5	(2,5)
Tschechische Rep.	78,7	(1,4)	1,3	(0,4)	0,5	(0,3)	8,1	(0,7)	0,3	(0,2)	5,6	(0,7)	0,8	(0,3)	4,7	(0,6)	39,5	(3,7)
Dänemark	83,2	(1,1)	0,8	(0,4)	0,5	(0,3)	7,9	(0,7)	0,4	(0,2)	4,0	(0,8)	0,7	(0,3)	2,6	(0,7)	33,4	(7,2)
Finnland	67,7	(1,4)	3,4	(0,5)	0,5	(0,3)	9,4	(0,8)	0,6	(0,2)	9,9	(0,9)	0,8	(0,3)	7,7	(0,7)	35,6	(3,0)
Frankreich	81,9	(1,3)	1,7	(0,3)	1,2	(0,4)	6,5	(0,9)	0,7	(0,3)	4,3	(0,6)	0,8	(0,3)	2,9	(0,5)	30,4	(4,0)
Deutschland	78,0	(1,5)	2,2	(0,4)	0,6	(0,2)	6,8	(0,9)	0,5	(0,3)	6,0	(0,7)	0,9	(0,3)	5,0	(0,7)	36,3	(3,6)
Griechenland	91,3	(0,9)	1,2	(0,3)	0,7	(0,4)	3,8	(0,5)	0,4	(0,1)	1,4	(0,3)	0,3	(0,2)	1,0	(0,3)	23,9	(5,7)
Ungarn	85,4	(1,2)	1,5	(0,3)	0,3	(0,2)	5,6	(0,8)	0,3	(0,1)	4,4	(0,8)	0,3	(0,2)	2,3	(0,4)	26,8	(4,3)
Island	85,0	(1,0)	1,0	(0,2)	0,5	(0,2)	7,2	(0,8)	0,2	(0,1)	3,1	(0,5)	0,6	(0,3)	2,4	(0,4)	36,5	(4,8)
Irland	83,2	(1,4)	1,9	(0,4)	1,6	(0,5)	3,9	(0,7)	1,1	(0,4)	2,3	(0,4)	1,0	(0,3)	5,0	(0,7)	48,8	(3,7)
Italien	88,6	(0,8)	1,3	(0,2)	1,4	(0,2)	4,1	(0,5)	0,4	(0,1)	2,4	(0,3)	0,6	(0,1)	1,4	(0,3)	25,5	(4,1)
Japan	73,0	(1,6)	3,1	(0,5)	0,6	(0,3)	8,4	(0,9)	0,6	(0,2)	7,4	(0,7)	1,1	(0,3)	5,8	(0,7)	34,4	(3,7)
Korea	67,0	(2,1)	0,3	(0,2)	2,4	(0,4)	13,7	(1,2)	0,5	(0,2)	2,8	(0,8)	5,9	(0,8)	7,6	(0,9)	68,4	(4,8)
Luxemburg	85,1	(0,9)	0,9	(0,2)	0,4	(0,2)	6,5	(0,7)	0,4	(0,2)	3,3	(0,5)	0,7	(0,2)	2,7	(0,4)	36,6	(5,7)
Mexiko	98,5	(0,3)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	0,9	(0,3)	0,0	(0,0)	0,2	(0,1)	0,1	(0,0)	0,0	(0,0)	9,4	(5,8)
Niederlande	74,3	(1,3)	1,4	(0,3)	0,3	(0,1)	9,4	(1,0)	0,3	(0,2)	7,6	(0,9)	1,0	(0,3)	5,6	(0,7)	37,4	(3,9)
Neuseeland	73,5	(1,3)	2,2	(0,4)	1,3	(0,4)	5,9	(0,7)	1,1	(0,4)	6,0	(0,7)	0,9	(0,4)	9,1	(0,9)	49,6	(3,8)
Norwegen	85,4	(1,2)	1,0	(0,2)	1,2	(0,3)	5,9	(0,7)	0,4	(0,2)	2,6	(0,5)	0,8	(0,2)	2,7	(0,4)	40,8	(4,7)
Polen	83,1	(1,2)	1,2	(0,3)	2,4	(0,4)	4,8	(0,6)	0,6	(0,2)	2,2	(0,4)	1,6	(0,3)	4,1	(0,5)	50,1	(4,8)
Portugal	90,6	(0,9)	0,5	(0,2)	0,8	(0,2)	3,8	(0,4)	0,2	(0,2)	1,5	(0,4)	0,7	(0,3)	1,7	(0,4)	43,1	(7,1)
Slowakische Rep.	85,2	(1,2)	1,0	(0,4)	0,5	(0,2)	6,9	(0,9)	0,3	(0,1)	3,3	(0,5)	0,6	(0,2)	2,2	(0,4)	32,3	(4,3)
Spanien	89,1	(0,8)	1,6	(0,3)	0,2	(0,1)	4,9	(0,5)	0,1	(0,1)	3,3	(0,3)	0,2	(0,1)	0,7	(0,2)	12,1	(2,8)
Schweden	83,1	(1,2)	1,2	(0,3)	1,6	(0,4)	5,6	(0,8)	0,6	(0,2)	3,2	(0,6)	1,2	(0,3)	3,6	(0,5)	41,7	(4,8)
Schweiz	74,1	(1,3)	0,8	(0,2)	0,2	(0,1)	13,9	(1,0)	0,2	(0,1)	6,1	(0,6)	0,7	(0,2)	4,1	(0,5)	36,8	(3,3)
Türkei	94,3	(1,5)	0,1	(0,1)	0,5	(0,3)	3,7	(1,0)	0,1	(0,0)	0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,3	(0,3)	34,3	(21,4)
Ver. Königreich	79,8	(0,9)	4,4	(0,5)	0,7	(0,2)	3,1	(0,5)	1,2	(0,3)	5,3	(0,6)	0,4	(0,2)	5,2	(0,4)	32,7	(2,2)
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**81,4**	**(0,2)**	**1,5**	**(0,1)**	**0,8**	**(0,1)**	**6,8**	**(0,1)**	**0,5**	**(0,0)**	**4,1**	**(0,1)**	**1,0**	**(0,1)**	**3,9**	**(0,1)**	**36,9**	**(1,1)**
Partnerländer																		
Argentinien	98,4	(0,5)	0,2	(0,1)	0,3	(0,3)	0,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	13,3	(11,2)
Aserbaidschan	98,9	(0,5)	a	a	0,2	(0,1)	0,9	(0,4)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	a	a
Brasilien	98,0	(0,6)	0,2	(0,1)	0,4	(0,1)	0,6	(0,2)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	0,2	(0,1)	0,3	(0,2)	33,4	(18,7)
Bulgarien	94,4	(1,1)	1,3	(0,4)	0,4	(0,2)	1,8	(0,5)	0,3	(0,2)	1,2	(0,4)	0,1	(0,1)	0,6	(0,3)	17,2	(8,4)
Chile	94,4	(1,1)	0,9	(0,3)	2,0	(0,6)	0,8	(0,3)	0,4	(0,2)	0,5	(0,2)	0,4	(0,2)	0,6	(0,3)	24,3	(8,8)
Kolumbien	99,0	(0,3)	0,1	(0,1)	0,3	(0,2)	0,4	(0,3)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	13,3	(21,8)
Kroatien	91,6	(0,8)	1,5	(0,3)	0,3	(0,1)	2,5	(0,5)	0,2	(0,2)	2,5	(0,4)	0,1	(0,1)	1,3	(0,3)	23,0	(4,4)
Estland	83,2	(1,1)	2,7	(0,5)	0,1	(0,1)	4,9	(0,6)	0,2	(0,2)	6,3	(0,7)	0,1	(0,1)	2,7	(0,4)	22,7	(3,0)
Hongkong (China)	66,9	(1,7)	1,2	(0,3)	0,7	(0,2)	13,5	(1,3)	0,3	(0,1)	9,6	(0,9)	1,3	(0,4)	6,5	(0,9)	36,9	(3,4)
Indonesien	99,4	(0,3)	a	a	0,0	(0,0)	0,5	(0,3)	a	a	0,1	(0,0)	0,1	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)
Israel	88,2	(1,2)	2,0	(0,5)	1,1	(0,3)	3,5	(0,7)	0,8	(0,2)	1,7	(0,4)	0,6	(0,3)	2,1	(0,4)	32,2	(4,9)
Jordanien	99,1	(0,3)	0,4	(0,2)	0,1	(0,1)	0,2	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	2,8	(5,2)
Kirgisistan	99,9	(0,1)	0,0	(0,1)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	a	a	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	a	a	0,0	(0,0)
Lettland	90,6	(1,1)	0,8	(0,2)	0,7	(0,4)	4,0	(0,6)	0,2	(0,1)	2,1	(0,5)	0,3	(0,1)	1,2	(0,3)	28,6	(7,5)
Liechtenstein	81,1	(3,1)	a	a	1,1	(1,0)	6,7	(2,6)	0,6	(0,6)	6,7	(2,6)	a	a	4,3	(2,1)	36,6	(18,6)
Litauen	89,0	(1,1)	0,5	(0,2)	0,5	(0,2)	5,7	(0,7)	0,2	(0,1)	2,5	(0,5)	0,2	(0,2)	1,4	(0,4)	30,6	(7,2)
Macau (China)	78,6	(1,1)	0,5	(0,2)	0,3	(0,2)	14,0	(1,2)	0,1	(0,1)	4,6	(0,6)	0,6	(0,3)	1,4	(0,3)	21,8	(5,1)
Montenegro	98,9	(0,3)	0,1	(0,1)	a	a	0,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	47,1	(29,6)
Katar	98,8	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,5	(0,2)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,2	(0,1)	42,1	(21,7)
Rumänien	97,9	(0,5)	0,2	(0,1)	0,1	(0,1)	1,3	(0,3)	0,0	(0,0)	0,5	(0,2)	a	a	0,0	(0,0)	5,1	(6,0)
Russische Föd.	89,5	(1,1)	1,6	(0,5)	0,2	(0,1)	5,0	(0,7)	0,1	(0,1)	2,9	(0,4)	0,2	(0,1)	0,6	(0,2)	11,0	(4,1)
Serbien	96,0	(0,6)	0,3	(0,2)	0,0	(0,0)	2,8	(0,6)	a	a	0,7	(0,3)	0,1	(0,1)	0,1	(0,0)	5,4	(5,5)
Slowenien	82,1	(0,9)	2,7	(0,6)	0,1	(0,1)	5,0	(0,8)	0,2	(0,2)	7,4	(0,7)	0,1	(0,1)	2,4	(0,5)	18,6	(3,6)
Taiwan	64,3	(1,8)	0,9	(0,2)	0,0	(0,0)	19,6	(1,0)	0,1	(0,0)	11,7	(0,9)	0,3	(0,1)	3,1	(0,6)	19,8	(2,6)
Thailand	98,2	(0,4)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	1,3	(0,4)	a	a	0,3	(0,2)	0,0	(0,0)	0,1	(0,1)	12,2	(16,1)
Tunesien	99,1	(0,4)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,6	(0,4)	a	a	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	0,1	(0,1)	10,4	(29,9)
Uruguay	93,7	(0,7)	0,5	(0,2)	1,2	(0,4)	2,8	(0,4)	0,2	(0,1)	0,6	(0,2)	0,4	(0,1)	0,6	(0,2)	28,9	(8,6)

Quelle: *OECD. PISA-2006-Datenbank.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/664076271473*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.3

Sozioökonomischer Hintergrund der Schüler, nach Leistungsgruppe

	PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)						Anteil der Schüler in jeder Leistungsgruppe, deren PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) unterhalb des Durchschnitts des jeweiligen Landes liegt (in %)						Anteil der Schüler in jeder Leistungsgruppe, deren PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) unterhalb des OECD-Durchschnitts liegt (in %)					
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz zwischen dem Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler (in %)		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz zwischen dem Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler (in %)	
	Mittl. Index	S.F.	Mittl. Index	S.F.	Diff.	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	Diff.	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	Diff.	S.F.
OECD-Länder																		
Australien	0,38	(0,02)	0,60	(0,02)	**−0,22**	(0,03)	39,4	(1,2)	28,3	(1,4)	**11,0**	(1,9)	30,3	(1,2)	19,7	(1,3)	**10,6**	(1,8)
Österreich	0,49	(0,04)	0,61	(0,05)	**−0,12**	(0,06)	37,6	(2,1)	32,8	(3,3)	5,0	(3,7)	28,7	(1,8)	23,6	(2,6)	5,1	(3,0)
Belgien	0,54	(0,03)	0,75	(0,04)	**−0,21**	(0,04)	33,8	(1,5)	23,4	(1,8)	**10,4**	(2,2)	26,2	(1,4)	17,8	(1,6)	**8,4**	(1,9)
Kanada	0,52	(0,02)	0,70	(0,02)	**−0,18**	(0,03)	40,7	(1,4)	30,5	(1,5)	**10,2**	(1,8)	26,3	(1,3)	17,3	(1,4)	**9,0**	(1,7)
Tschechische Rep.	0,28	(0,03)	0,57	(0,04)	**−0,32**	(0,04)	38,6	(2,0)	23,0	(1,8)	**15,6**	(2,3)	37,5	(1,9)	21,9	(1,8)	**15,6**	(2,3)
Dänemark	0,65	(0,04)	0,94	(0,06)	**−0,29**	(0,07)	33,6	(2,0)	23,0	(2,9)	**10,6**	(3,1)	23,4	(1,8)	14,5	(2,7)	**8,9**	(3,2)
Finnland	0,35	(0,03)	0,57	(0,03)	**−0,22**	(0,04)	43,7	(1,6)	33,5	(2,0)	**10,2**	(2,4)	32,6	(1,5)	24,4	(1,5)	**8,2**	(2,0)
Frankreich	0,30	(0,04)	0,59	(0,06)	**−0,28**	(0,06)	30,2	(2,2)	18,8	(3,3)	**11,5**	(4,1)	35,9	(2,2)	22,4	(2,9)	**13,5**	(3,4)
Deutschland	0,62	(0,03)	0,90	(0,04)	**−0,28**	(0,05)	37,6	(2,1)	25,8	(2,4)	**11,8**	(3,7)	25,6	(1,5)	13,3	(1,9)	**12,3**	(2,8)
Griechenland	0,33	(0,05)	0,64	(0,10)	**−0,31**	(0,11)	32,3	(2,5)	18,2	(3,5)	**14,1**	(3,7)	37,5	(2,7)	21,2	(3,9)	**16,3**	(4,5)
Ungarn	0,35	(0,04)	0,69	(0,06)	**−0,34**	(0,08)	34,6	(2,0)	20,3	(2,8)	**14,3**	(3,2)	38,8	(2,2)	22,8	(2,8)	**15,8**	(3,4)
Island	1,03	(0,04)	1,20	(0,07)	**−0,17**	(0,09)	35,3	(2,2)	25,6	(3,3)	**9,7**	(4,3)	11,5	(1,6)	6,9	(1,9)	4,7	(2,7)
Irland	0,28	(0,04)	0,48	(0,05)	**−0,21**	(0,05)	38,3	(2,5)	27,7	(2,7)	**10,8**	(2,9)	39,4	(2,4)	28,5	(2,7)	**10,9**	(2,9)
Italien	0,29	(0,03)	0,59	(0,08)	**−0,30**	(0,06)	34,2	(1,9)	22,4	(2,7)	**11,9**	(3,4)	36,9	(1,9)	25,4	(2,9)	**11,5**	(3,5)
Japan	0,11	(0,03)	0,27	(0,03)	**−0,17**	(0,04)	44,3	(1,7)	33,7	(2,2)	**10,6**	(2,8)	45,5	(1,8)	34,9	(2,2)	**10,6**	(3,0)
Korea	0,17	(0,03)	0,43	(0,07)	**−0,26**	(0,06)	41,8	(2,0)	28,7	(3,4)	**13,1**	(3,3)	43,0	(2,0)	29,4	(3,5)	**13,6**	(3,3)
Luxemburg	0,65	(0,03)	0,87	(0,08)	**−0,22**	(0,07)	23,0	(2,1)	15,0	(3,0)	8,0	(4,2)	21,4	(1,9)	12,1	(2,7)	**9,3**	(3,9)
Mexiko	0,30	(0,08)	c	c	c	c	16,5	(3,1)	c	c	c	c	35,1	(3,3)	c	c	c	c
Niederlande	0,53	(0,04)	0,80	(0,03)	**−0,26**	(0,05)	35,1	(2,0)	24,2	(1,9)	**10,9**	(3,1)	26,1	(2,0)	16,3	(1,9)	**9,8**	(2,9)
Neuseeland	0,29	(0,03)	0,58	(0,03)	**−0,29**	(0,04)	40,0	(1,8)	25,1	(1,8)	**14,9**	(2,5)	34,4	(2,0)	21,6	(1,7)	**12,8**	(2,5)
Norwegen	0,68	(0,04)	0,82	(0,06)	**−0,16**	(0,08)	37,4	(2,7)	28,6	(3,1)	**10,8**	(4,5)	17,8	(1,9)	12,8	(2,9)	5,0	(3,6)
Polen	0,03	(0,04)	0,40	(0,05)	**−0,37**	(0,06)	39,4	(2,5)	25,2	(3,0)	**14,3**	(4,5)	54,5	(2,0)	36,2	(3,0)	**16,4**	(3,8)
Portugal	0,11	(0,07)	0,86	(0,11)	**−0,55**	(0,12)	29,1	(2,2)	18,0	(3,9)	**11,1**	(4,7)	48,1	(2,6)	31,3	(4,3)	**14,7**	(4,7)
Slowakische Rep.	0,28	(0,04)	0,63	(0,06)	**−0,37**	(0,07)	39,4	(2,5)	23,3	(3,3)	**16,0**	(4,2)	45,8	(2,4)	28,4	(3,9)	**17,4**	(4,7)
Spanien	0,18	(0,05)	0,49	(0,08)	**−0,31**	(0,07)	33,3	(2,0)	22,5	(2,6)	**10,8**	(2,4)	43,9	(2,3)	32,2	(3,3)	**11,7**	(3,1)
Schweden	0,49	(0,03)	0,68	(0,05)	**−0,19**	(0,08)	38,6	(2,0)	24,9	(3,2)	**11,8**	(4,3)	25,2	(2,0)	14,7	(2,5)	**10,5**	(3,4)
Schweiz	0,40	(0,03)	0,87	(0,04)	**−0,27**	(0,05)	35,3	(1,4)	23,5	(2,3)	**11,9**	(3,0)	32,2	(1,4)	20,7	(2,1)	**11,4**	(2,8)
Türkei	−0,07	(0,13)	c	c	c	c	17,0	(3,4)	c	c	c	c	47,4	(5,9)	c	c	c	c
Ver. Königreich	0,44	(0,02)	0,68	(0,03)	**−0,25**	(0,03)	36,9	(1,5)	24,9	(1,8)	**11,9**	(2,1)	29,0	(1,4)	19,0	(1,6)	**10,0**	(1,9)
Vereinigte Staaten	0,55	(0,05)	0,80	(0,08)	**−0,25**	(0,06)	29,4	(2,4)	19,2	(3,0)	**10,1**	(3,6)	25,1	(2,2)	14,6	(2,7)	**10,5**	(3,1)
OECD-Durchschnitt	0,40	(0,01)	0,66	(0,01)	−0,26	(0,01)	36,1	(0,4)	24,6	(0,5)	11,5	(0,6)	32,9	(0,4)	21,6	(0,5)	11,3	(0,6)
Partnerländer																		
Argentinien	0,48	(0,11)	c	c	c	c	14,9	(3,4)	c	c	c	c	27,1	(4,7)	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	0,30	(0,12)	c	c	c	c	9,0	(2,6)	c	c	c	c	29,3	(4,5)	c	c	c	c
Bulgarien	0,49	(0,07)	0,75	(0,10)	**−0,26**	(0,11)	24,1	(3,3)	15,8	(4,2)	8,3	(4,9)	30,6	(3,6)	19,6	(4,4)	**11,0**	(4,9)
Chile	0,37	(0,08)	c	c	c	c	18,0	(2,5)	c	c	c	c	34,7	(3,5)	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	0,24	(0,04)	0,63	(0,05)	**−0,39**	(0,07)	39,4	(2,0)	21,3	(3,2)	**18,1**	(4,2)	45,0	(2,1)	27,5	(3,6)	**17,6**	(4,2)
Estland	0,32	(0,04)	0,60	(0,05)	**−0,28**	(0,06)	41,5	(2,0)	27,1	(3,0)	**14,4**	(3,6)	36,1	(2,1)	22,6	(2,5)	**13,5**	(3,3)
Hongkong (China)	−0,53	(0,05)	−0,32	(0,08)	**−0,20**	(0,06)	45,0	(2,2)	37,6	(3,1)	**7,4**	(3,3)	73,3	(2,2)	64,4	(3,3)	**8,9**	(2,8)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	0,80	(0,04)	0,76	(0,05)	**−0,17**	(0,07)	26,6	(2,7)	17,0	(3,1)	9,6	(4,7)	20,3	(2,4)	12,8	(2,5)	**7,5**	(3,7)
Jordanien	0,20	(0,08)	c	c	c	c	19,1	(3,2)	c	c	c	c	34,0	(3,9)	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	0,33	(0,04)	0,57	(0,08)	**−0,23**	(0,09)	35,4	(2,3)	23,1	(4,0)	12,3	(4,5)	36,4	(2,3)	23,8	(4,0)	**12,9**	(4,5)
Liechtenstein	0,50	(0,10)	0,74	(0,14)	−0,24	(0,17)	37,2	(5,8)	30,2	(7,8)	7,0	(9,6)	34,4	(6,0)	18,2	(7,3)	16,2	(10,1)
Litauen	0,48	(0,05)	0,76	(0,07)	**−0,30**	(0,07)	33,0	(2,4)	17,8	(3,5)	**15,2**	(4,2)	31,6	(2,2)	17,2	(3,6)	**14,5**	(4,3)
Macau (China)	−0,77	(0,04)	−0,59	(0,08)	−0,18	(0,09)	44,9	(2,1)	40,6	(4,4)	4,3	(5,3)	83,4	(1,5)	74,9	(3,3)	**8,5**	(4,0)
Montenegro	0,61	(0,12)	c	c	c	c	23,8	(5,9)	c	c	c	c	23,8	(5,9)	c	c	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	0,54	(0,09)	c	c	c	c	16,4	(4,9)	c	c	c	c	27,8	(4,7)	c	c	c	c
Russische Föd.	0,19	(0,04)	0,41	(0,07)	**−0,22**	(0,07)	38,0	(2,6)	22,7	(4,0)	**13,4**	(4,4)	39,5	(2,8)	26,9	(4,1)	**12,6**	(4,8)
Serbien	0,50	(0,07)	c	c	c	c	28,2	(3,4)	c	c	c	c	33,0	(3,9)	c	c	c	c
Slowenien	0,41	(0,03)	0,73	(0,05)	**−0,31**	(0,07)	38,4	(1,7)	24,4	(2,7)	**13,9**	(3,5)	32,9	(1,9)	20,6	(2,9)	**12,3**	(4,0)
Taiwan	−0,14	(0,03)	0,14	(0,03)	**−0,28**	(0,04)	40,4	(1,6)	28,5	(1,5)	**11,8**	(2,2)	57,2	(1,4)	43,0	(1,9)	14,2	(2,3)
Thailand	−0,14	(0,11)	c	c	c	c	16,3	(2,9)	c	c	c	c	48,1	(4,5)	c	c	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	0,45	(0,06)	c	c	c	c	16,6	(2,9)	c	c	c	c	31,9	(2,9)	c	c	c	c

Anmerkung: *Statistisch signfikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.*

Quelle: *OECD. PISA-2006-Datenbank.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/664076271473*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.4

Anteil der Schüler in den einzelnen Leistungsgruppen (in %), nach Migrantenstatus

	Einheimische Schüler (im Erhebungsland geboren mit mindestens einem Elternteil, der ebenfalls im Erhebungsland geboren wurde)		Schüler mit Migrationshintergrund				Einheimische Schüler				Differenz zwischen dem Anteil (in %) der leistungsstärksten einheimischen Schüler und dem der Schüler mit Migrationshintergrund		Wenn der ESCS der Schüler dem Landesdurchschnitt entspräche		
			Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler				Differenz zwischen dem Anteil (in %) der leistungsstärksten einheimischen Schüler und dem der Schüler mit Migrationshintergrund	Zunahme des Logits, zu den leistungsstärksten Schülern zu gehören, der einheimischen Schülern zugeschrieben wird	
	% der Schüler	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	Diff.	S.F.	Diff. in %	Logistischer Regressionskoeffizient	S.F.
OECD-Länder															
Australien	78,1	(1,2)	23,8	(1,3)	16,0	(1,8)	25,1	(0,8)	14,6	(0,6)	–1,4	(1,7)	–1,3	–0,11	(0,13)
Österreich	88,8	(1,2)	10,4	(1,7)	2,9	(0,8)	25,8	(1,2)	11,1	(0,8)	**8,3**	(1,0)	**8,5**	**1,14**	(0,28)
Belgien	86,7	(1,0)	8,3	(1,2)	2,1	(0,5)	27,2	(0,9)	11,4	(0,6)	**9,3**	(0,7)	**8,8**	**1,41**	(0,25)
Kanada	78,9	(1,2)	28,2	(1,8)	13,1	(1,3)	28,7	(0,8)	15,4	(0,6)	2,3	(1,4)	2,0	0,18	(0,12)
Tschechische Rep.	98,1	(0,2)	c	c	c	c	22,0	(0,9)	11,8	(1,0)	c	c	c	c	c
Dänemark	92,4	(0,8)	5,4	(1,6)	1,5	(0,8)	20,8	(1,0)	7,3	(0,7)	**5,7**	(1,0)	3,4	1,01	(0,63)
Finnland	98,5	(0,3)	c	c	c	c	32,7	(0,9)	21,3	(0,8)	c	c	c	c	c
Frankreich	87,0	(1,0)	12,6	(2,3)	3,8	(1,6)	22,5	(1,1)	8,9	(0,7)	**5,0**	(1,6)	2,4	0,54	(0,45)
Deutschland	85,8	(1,0)	11,3	(1,8)	3,1	(0,9)	26,5	(1,0)	13,9	(0,8)	**10,8**	(1,1)	**7,2**	**1,13**	(0,32)
Griechenland	92,4	(0,7)	7,3	(2,6)	1,9	(1,1)	14,9	(0,9)	3,6	(0,4)	1,7	(1,2)	0,5	0,24	(0,66)
Ungarn	98,3	(0,3)	c	c	c	c	21,1	(0,9)	7,0	(0,6)	c	c	c	c	c
Island	98,2	(0,2)	c	c	c	c	19,5	(0,8)	6,5	(0,5)	c	c	c	c	c
Irland	94,4	(0,5)	20,8	(3,5)	12,0	(2,8)	21,8	(0,9)	9,5	(0,7)	–2,6	(2,8)	–1,3	–0,17	(0,27)
Italien	96,2	(0,3)	6,7	(1,9)	1,4	(0,8)	15,7	(0,6)	4,8	(0,4)	**3,4**	(0,8)	2,3	0,94	(0,62)
Japan	99,8	(0,1)	c	c	c	c	27,0	(1,1)	15,1	(0,8)	c	c	c	c	c
Korea	100,0	(0,0)	c	c	c	c	25,7	(0,9)	10,4	(1,1)	c	c	c	c	c
Luxemburg	83,9	(0,6)	10,5	(0,8)	3,2	(0,4)	22,6	(1,0)	7,5	(0,5)	**4,4**	(0,6)	**1,8**	**0,40**	(0,16)
Mexiko	97,6	(0,3)	c	c	c	c	3,4	(0,4)	0,3	(0,1)	c	c	c	c	c
Niederlande	88,7	(1,1)	11,3	(2,2)	3,9	(1,2)	28,0	(1,0)	14,5	(0,9)	**10,6**	(1,3)	**6,6**	**0,91**	(0,30)
Neuseeland	78,7	(1,0)	22,5	(1,7)	18,5	(1,4)	24,6	(0,8)	17,8	(0,8)	–0,7	(1,5)	0,1	0,01	(0,10)
Norwegen	93,9	(0,7)	8,1	(2,8)	4,0	(1,6)	18,1	(0,7)	6,4	(0,5)	2,4	(1,6)	0,8	0,17	(0,41)
Polen	99,8	(0,1)	c	c	c	c	19,6	(0,8)	6,9	(0,5)	c	c	c	c	c
Portugal	94,1	(0,8)	7,2	(2,4)	1,3	(0,9)	15,3	(0,9)	3,3	(0,4)	**2,0**	(0,9)	1,3	0,99	(0,75)
Slowakische Rep.	99,5	(0,1)	c	c	c	c	18,1	(1,0)	5,8	(0,5)	c	c	c	c	c
Spanien	93,1	(0,7)	10,2	(2,1)	1,6	(0,8)	18,7	(0,7)	5,2	(0,4)	**3,6**	(1,0)	2,5	1,06	(0,57)
Schweden	89,2	(0,9)	9,7	(1,5)	3,5	(1,2)	22,8	(1,0)	8,5	(0,6)	**5,0**	(1,2)	3,4	0,67	(0,38)
Schweiz	77,8	(0,7)	11,5	(1,2)	4,2	(0,8)	27,2	(1,1)	12,4	(0,9)	**8,2**	(0,9)	**5,5**	**0,91**	(0,18)
Türkei	98,5	(0,4)	c	c	c	c	6,3	(1,2)	0,9	(0,3)	c	c	c	c	c
Ver. Königreich	91,4	(0,9)	17,3	(2,3)	9,8	(1,8)	22,6	(0,8)	14,4	(0,6)	**4,8**	(1,8)	2,6	0,27	(0,20)
Vereinigte Staaten	84,8	(1,2)	10,1	(1,6)	4,2	(0,9)	20,2	(1,0)	10,3	(0,8)	**8,1**	(1,0)	**2,9**	**0,53**	(0,20)
OECD-Durchschnitt	**90,7**	**(0,1)**	**12,6**	**(0,4)**	**5,6**	**(0,3)**	**22,5**	**(0,2)**	**10,0**	**(0,1)**	**4,4**	**(0,3)**	**2,8**	**0,61**	**(0,09)**
Partnerländer															
Argentinien	97,3	(0,3)	c	c	c	c	4,2	(0,7)	0,5	(0,1)	c	c	c	c	c
Aserbaidschan	97,6	(0,5)	c	c	c	c	0,4	(0,2)	0,0	(0,0)	c	c	c	c	c
Brasilien	97,8	(0,2)	c	c	c	c	3,5	(0,4)	0,8	(0,2)	c	c	c	c	c
Bulgarien	99,8	(0,1)	c	c	c	c	10,5	(1,1)	3,1	(0,6)	c	c	c	c	c
Chile	99,4	(0,1)	c	c	c	c	8,6	(1,0)	2,0	(0,3)	c	c	c	c	c
Kolumbien	99,6	(0,1)	c	c	c	c	2,0	(0,4)	0,2	(0,1)	c	c	c	c	c
Kroatien	88,0	(0,7)	13,7	(1,8)	2,5	(0,8)	18,4	(0,9)	5,5	(0,5)	**3,0**	(0,9)	1,5	0,50	(0,33)
Estland	88,4	(0,6)	17,8	(2,0)	7,3	(1,4)	27,7	(1,1)	12,3	(0,8)	**5,1**	(1,5)	**4,2**	**0,56**	(0,22)
Hongkong (China)	58,2	(1,4)	28,8	(1,5)	14,7	(1,2)	30,5	(1,4)	17,1	(1,2)	2,4	(1,5)	–1,8	–0,14	(0,12)
Indonesien	99,8	(0,1)	c	c	c	c	1,4	(0,5)	0,0	(0,0)	c	c	c	c	c
Israel	77,0	(1,2)	14,2	(1,4)	5,8	(1,0)	14,6	(0,9)	5,7	(0,7)	0,1	(1,1)	–1,0	–0,23	(0,21)
Jordanien	83,2	(0,9)	7,5	(1,4)	0,7	(0,3)	5,4	(0,7)	0,8	(0,2)	0,0	(0,4)	0,1	0,23	(0,61)
Kirgisistan	97,4	(0,4)	c	c	c	c	0,7	(0,2)	0,0	(0,0)	c	c	c	c	c
Lettland	92,9	(0,6)	16,4	(2,8)	4,6	(1,6)	17,0	(1,0)	4,2	(0,4)	–0,5	(1,6)	–0,1	–0,04	(0,39)
Liechtenstein	63,2	(2,7)	16,1	(4,0)	12,2	(2,5)	30,6	(3,3)	12,5	(2,3)	0,3	(3,3)	–0,6	–0,07	(0,33)
Litauen	97,9	(0,4)	c	c	c	c	17,7	(0,9)	5,0	(0,7)	c	c	c	c	c
Macau (China)	26,4	(0,6)	23,9	(1,0)	5,4	(0,4)	20,7	(1,5)	5,3	(0,8)	–0,1	(0,9)	–1,2	–0,26	(0,20)
Montenegro	92,8	(0,5)	6,7	(2,3)	0,6	(0,6)	3,5	(0,4)	0,3	(0,1)	0,2	(0,4)	0,2	11,71	(7,53)
Katar	59,5	(0,5)	4,1	(0,4)	0,9	(0,2)	0,2	(0,1)	0,0	(0,0)	**–0,8**	(0,2)	m	m	m
Rumänien	99,9	(0,0)	c	c	c	c	4,2	(0,8)	0,5	(0,1)	c	c	c	c	c
Russische Föd.	91,3	(0,5)	13,2	(2,7)	2,4	(1,1)	15,3	(1,1)	4,4	(0,5)	2,0	(1,2)	1,6	0,64	(0,52)
Serbien	91,0	(0,5)	5,8	(1,5)	0,6	(0,4)	8,7	(0,8)	0,8	(0,2)	0,2	(0,4)	0,2	0,30	(0,87)
Slowenien	89,7	(0,5)	13,4	(2,3)	3,5	(1,1)	23,7	(1,2)	14,1	(0,7)	**10,6**	(1,3)	**8,7**	**1,01**	(0,35)
Taiwan	99,4	(0,1)	c	c	c	c	28,3	(1,0)	14,9	(0,9)	c	c	c	c	c
Thailand	99,7	(0,1)	c	c	c	c	4,1	(0,4)	0,4	(0,1)	c	c	c	c	c
Tunesien	99,2	(0,1)	c	c	c	c	2,0	(0,5)	0,1	(0,1)	c	c	c	c	c
Uruguay	99,6	(0,1)	c	c	c	c	7,1	(0,6)	1,5	(0,2)	c	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck gekennzeichnet.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.5

Anteil der Schüler in den einzelnen Leistungsgruppen (in %), nach der zu Hause gesprochenen Sprache

	Die normalerweise zu Hause gesprochene Sprache UNTERSCHEIDET sich von der Testsprache, anderen offiziellen Landessprachen oder anderen nationalen Dialekten		Die normalerweise zu Hause gesprochene Sprache ist IDENTISCH mit der Unterrichtssprache, anderen offiziellen Landessprachen oder nationalen Dialekten		Die normalerweise zu Hause gesprochene Sprache UNTERSCHEIDET sich von der Testsprache, anderen offiziellen Landessprachen oder anderen nationalen Dialekten				Die normalerweise zu Hause gesprochene Sprache ist IDENTISCH mit der Unterrichtssprache, anderen offiziellen Landessprachen oder nationalen Dialekten			
					Leistungsstarke Schüler		Leistungsstarkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstarkste Schüler	
	% der Schüler	S. F.	% der Schüler	S. F.	%	S. F	%	S. F.	%	S. F.	%	S. F.
OECD-Länder												
Australien	8,0	(0,7)	92,0	(0,7)	21,9	(2,5)	13,7	(2,5)	25,1	(0,6)	15,0	(0,7)
Österreich	10,0	(1,1)	90,0	(1,1)	9,8	(2,3)	2,2	(0,7)	25,7	(1,2)	11,1	(0,8)
Belgien	5,7	(0,5)	94,3	(0,5)	7,6	(1,6)	2,1	(0,9)	26,9	(0,8)	11,4	(0,6)
Kanada	10,6	(0,7)	89,4	(0,7)	24,0	(2,3)	12,4	(1,7)	28,7	(0,7)	15,2	(0,6)
Tschechische Rep.	0,8	(0,2)	99,2	(0,2)	c	c	c	c	22,0	(0,9)	11,8	(1,0)
Dänemark	4,5	(0,5)	95,5	(0,5)	4,2	(1,8)	1,3	(1,1)	20,6	(1,0)	7,3	(0,7)
Finnland	1,3	(0,2)	98,7	(0,2)	c	c	c	c	32,5	(0,9)	21,3	(0,8)
Frankreich	5,4	(0,5)	94,6	(0,5)	13,5	(2,6)	4,8	(1,7)	21,7	(1,1)	8,5	(0,7)
Deutschland	9,0	(0,7)	91,0	(0,7)	9,7	(2,1)	1,5	(0,8)	26,5	(1,0)	14,0	(0,8)
Griechenland	3,9	(0,5)	96,1	(0,5)	4,5	(2,5)	0,7	(0,6)	14,6	(0,9)	3,7	(0,4)
Ungarn	0,8	(0,2)	99,2	(0,2)	c	c	c	c	21,2	(0,9)	7,0	(0,7)
Island	2,2	(0,3)	97,8	(0,3)	c	c	c	c	19,5	(0,8)	6,5	(0,5)
Irland	2,0	(0,3)	98,0	(0,3)	c	c	c	c	21,8	(0,9)	9,6	(0,7)
Italien	2,9	(0,3)	97,1	(0,3)	c	c	c	c	16,9	(0,7)	5,2	(0,4)
Japan	0,3	c	99,7	(0,1)	c	c	c	c	27,4	(1,1)	15,5	(0,8)
Korea	0,1	c	99,9	(0,0)	c	c	c	c	25,6	(0,9)	10,4	(1,1)
Luxemburg	23,7	(0,6)	76,3	(0,6)	7,4	(0,9)	1,5	(0,5)	23,4	(1,0)	8,0	(0,5)
Mexiko	0,2	(0,1)	99,8	(0,1)	c	c	c	c	3,2	(0,3)	0,3	(0,1)
Niederlande	5,9	(0,7)	94,1	(0,7)	11,6	(3,2)	3,4	(1,4)	27,1	(1,0)	13,9	(0,9)
Neuseeland	8,7	(0,6)	91,3	(0,6)	19,6	(2,3)	15,1	(2,0)	25,1	(0,8)	18,5	(0,8)
Norwegen	4,7	(0,5)	95,3	(0,5)	10,0	(2,3)	3,8	(1,6)	17,9	(0,7)	6,4	(0,5)
Polen	0,4	c	99,6	(0,2)	c	c	c	c	19,4	(0,8)	6,8	(0,5)
Portugal	2,3	(0,4)	97,7	(0,4)	c	c	c	c	15,3	(0,9)	3,3	(0,4)
Slowakische Rep.	0,4	c	99,6	(0,1)	c	c	c	c	18,1	(1,0)	5,8	(0,5)
Spanien	2,6	(0,3)	97,4	(0,3)	c	c	c	c	18,3	(0,8)	5,0	(0,4)
Schweden	7,8	(0,7)	92,2	(0,7)	9,5	(2,5)	2,9	(1,1)	22,5	(1,0)	8,5	(0,6)
Schweiz	12,9	(0,6)	87,1	(0,6)	9,5	(1,5)	3,1	(0,9)	26,8	(1,1)	12,2	(0,9)
Türkei	2,4	(0,4)	97,6	(0,4)	c	c	c	c	6,3	(1,2)	0,9	(0,3)
Ver. Königreich	3,8	(0,6)	96,2	(0,6)	15,2	(2,8)	7,1	(2,0)	22,4	(0,6)	14,3	(0,6)
Vereinigte Staaten	10,7	(1,0)	89,3	(1,0)	6,7	(1,3)	2,8	(0,9)	20,0	(1,1)	10,1	(0,8)
OECD-Durchschnitt	**5,1**	**(0,1)**	**94,9**	**(0,1)**	**11,6**	**(0,6)**	**4,9**	**(0,3)**	**21,4**	**(0,2)**	**9,6**	**(0,1)**
Partnerländer												
Argentinien	0,5	c	99,5	(0,2)	c	c	c	c	4,2	(0,6)	0,5	(0,1)
Aserbaidschan	2,2	(0,7)	97,8	(0,7)	c	c	c	c	0,4	(0,2)	0,0	(0,0)
Brasilien	0,3	(0,1)	99,7	(0,1)	c	c	c	c	3,4	(0,4)	0,6	(0,2)
Bulgarien	4,7	(0,9)	95,3	(0,9)	0,9	(0,8)	0,3	(0,4)	11,0	(1,2)	3,2	(0,6)
Chile	0,2	c	99,8	(0,1)	c	c	c	c	8,4	(1,1)	1,9	(0,4)
Kolumbien	0,5	c	99,5	(0,2)	c	c	c	c	1,9	(0,4)	0,2	(0,1)
Kroatien	0,4	c	99,6	(0,1)	c	c	c	c	17,8	(0,9)	5,1	(0,5)
Estland	0,5	c	99,5	(0,1)	c	c	c	c	26,4	(0,9)	11,6	(0,8)
Hongkong (China)	2,7	(0,7)	97,3	(0,7)	c	c	c	c	30,4	(1,0)	16,4	(1,0)
Indonesien	1,5	(0,3)	98,5	(0,3)	c	c	c	c	1,4	(0,6)	0,0	(0,0)
Israel	11,4	(1,1)	88,6	(1,1)	15,3	(2,4)	6,2	(1,5)	14,4	(0,9)	5,5	(0,7)
Jordanien	2,9	(0,3)	97,1	(0,3)	c	c	c	c	5,7	(0,7)	0,6	(0,2)
Kirgisistan	1,2	(0,3)	98,8	(0,3)	c	c	c	c	0,7	(0,2)	0,0	(0,0)
Lettland	0,5	c	99,5	(0,1)	c	c	c	c	16,8	(1,0)	4,1	(0,4)
Liechtenstein	12,2	(1,6)	87,8	(1,6)	10,2	(5,4)	3,6	(3,4)	28,2	(2,9)	12,9	(2,0)
Litauen	0,1	c	99,9	(0,0)	c	c	c	c	17,6	(0,9)	5,1	(0,7)
Macau (China)	3,9	(0,3)	96,1	(0,3)	16,3	(3,9)	2,0	(1,4)	23,2	(0,8)	5,5	(0,4)
Montenegro	2,4	(0,2)	97,6	(0,2)	c	c	c	c	3,6	(0,4)	0,3	(0,1)
Katar	4,1	(0,2)	95,9	(0,2)	10,1	(2,1)	3,1	(1,2)	1,3	(0,1)	0,2	(0,1)
Rumänien	0,6	c	99,4	(0,2)	c	c	c	c	4,3	(0,8)	0,5	(0,1)
Russische Föd.	9,5	(2,0)	90,5	(2,0)	4,8	(1,8)	0,4	(0,5)	16,2	(1,1)	4,6	(0,5)
Serbien	0,5	c	99,5	(0,1)	c	c	c	c	6,6	(0,6)	0,8	(0,2)
Slowenien	5,6	(0,4)	94,4	(0,4)	9,7	(2,9)	2,2	(1,1)	23,6	(1,2)	13,8	(0,6)
Taiwan	0,6	(0,1)	99,4	(0,1)	c	c	c	c	28,5	(1,0)	15,2	(0,9)
Thailand	1,6	(0,2)	98,4	(0,2)	c	c	c	c	4,1	(0,4)	0,4	(0,1)
Tunesien	4,7	(0,5)	95,3	(0,5)	3,1	(1,9)	0,6	(0,6)	1,9	(0,5)	0,1	(0,1)
Uruguay	1,4	(0,3)	98,6	(0,3)	c	c	c	c	7,1	(0,6)	1,5	(0,2)

Anmerkung: Statistisch signfikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet.

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664076271473

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.5 (Forts.)

Anteil der Schüler in den einzelnen Leistungsgruppen (in %), nach der zu Hause gesprochenen Sprache

	Differenz zwischen dem Anteil der leistungsstärksten Schüler (in %), die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, und dem der Schüler, bei denen dies der Fall ist		Wenn der ESCS der Schüler dem Landesdurchschnitt entspräche		
			Differenz zwischen dem Anteil der leistungsstärksten Schüler (in %), die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, und dem der Schüler, bei denen dies der Fall ist	Zunahme des Logits, zu den leistungsstärksten Schülern zu gehören, der der zu Hause gesprochenen Sprache zugeschrieben wird	
	Differenz	S. F.	Differenz in %	Logistischer Regressionskoeffizient	S. F.
OECD-Länder					
Australien	1,2	(2,3)	−0,5	−0,05	(0,20)
Österreich	**8,9**	(1,0)	**7,2**	**1,39**	(0,34)
Belgien	**9,3**	(1,1)	**6,6**	**1,33**	(0,47)
Kanada	2,9	(1,8)	1,8	0,16	(0,17)
Tschechische Rep.	c	c	c	c	c
Dänemark	**6,0**	(1,2)	4,1	1,44	(1,10)
Finnland	c	c	c	c	c
Frankreich	**3,7**	(1,8)	1,5	0,30	(0,42)
Deutschland	**12,4**	(1,0)	**9,6**	**1,97**	(0,54)
Griechenland	**3,5**	(0,6)	2,5	11,72	(6,41)
Ungarn	c	c	c	c	c
Island	c	c	c	c	c
Irland	c	c	c	c	c
Italien	c	c	c	c	c
Japan	c	c	c	c	c
Korea	c	c	c	c	c
Luxemburg	**6,5**	(0,7)	**3,3**	0,97	(0,32)
Mexiko	c	c	c	c	c
Niederlande	**10,6**	(1,4)	**7,1**	**1,07**	(0,42)
Neuseeland	3,5	(2,0)	1,7	0,14	(0,17)
Norwegen	2,6	(1,6)	1,6	0,35	(0,47)
Polen	c	c	c	c	c
Portugal	c	c	c	c	c
Slowakische Rep.	c	c	c	c	c
Spanien	c	c	c	c	c
Schweden	**5,6**	(1,3)	**4,1**	**0,90**	(0,43)
Schweiz	**9,1**	(1,0)	**6,0**	**1,05**	(0,27)
Türkei	c	c	c	c	c
Ver. Königreich	**7,2**	(2,1)	4,4	0,50	(0,31)
Vereinigte Staaten	**7,3**	(1,0)	**3,7**	**0,75**	(0,34)
OECD-Durchschnitt	**6,3**	**(0,4)**	**4,0**	**1,50**	**(0,42)**
Partnerländer					
Argentinien	c	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c
Brasilien	c	c	c	c	c
Bulgarien	**3,1**	(0,7)	1,9	6,41	(7,54)
Chile	c	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c
Kroatien	c	c	c	c	c
Estland	c	c	c	c	c
Hongkong (China)	c	c	c	c	c
Indonesien	c	c	c	c	c
Israel	−0,7	(1,7)	−1,9	−0,41	(0,31)
Jordanien	c	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c
Lettland	c	c	c	c	c
Liechtenstein	**9,3**	(3,8)	3,4	0,64	(1,12)
Litauen	c	c	c	c	c
Macau (China)	**3,5**	(1,5)	3,6	1,05	(0,81)
Montenegro	c	c	c	c	c
Katar	−2,9	(1,2)	m	m	m
Rumänien	c	c	c	c	c
Russische Föd.	**4,3**	(0,7)	0,2	7,29	(7,54)
Serbien	c	c	c	c	c
Slowenien	**11,6**	(1,3)	**0,5**	**1,39**	(0,53)
Taiwan	c	c	c	c	c
Thailand	c	c	c	c	c
Tunesien	−0,1	(0,5)	0,0	9,11	(9,58)
Uruguay	c	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signifikante Werte sind durch Fettdruck gekennzeichnet.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664076271473
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Indikator A5

Welche Einstellungen und Motivationen haben die leistungsstärksten Schüler in Bezug auf Naturwissenschaften?

Frühere Untersuchungen im Rahmen der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD haben gezeigt, dass Einstellungen und Motivationen der Schülerinnen und Schüler eng mit ihrer jeweiligen Leistung zusammenhängen. Schüler verstärkt für Naturwissenschaften zu interessieren und zu motivieren und sie auf eine berufliche Laufbahn in einem naturwissenschaftlichen Bereich vorzubereiten und darüber zu informieren sind daher wichtige bildungspolitische Ziele bei der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Kompetenzen, bei der Einbindung der Schüler in naturwissenschaftliche Themen sowie bei der Stärkung ihres Interesses an einer naturwissenschaftlichen Berufslaufbahn. Dieser Indikator zeigt, dass die leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften begeistert und engagiert lernen, eine berufliche Laufbahn in den Naturwissenschaften anstreben und sich über mögliche Karrierechancen im Bereich Naturwissenschaften gut informiert fühlen. Gleichzeitig gibt es jedoch in einer ganzen Reihe von Ländern signifikante Anteile der leistungsstärksten Schüler, die ein vergleichsweise geringes Interesse an Naturwissenschaften bekunden.

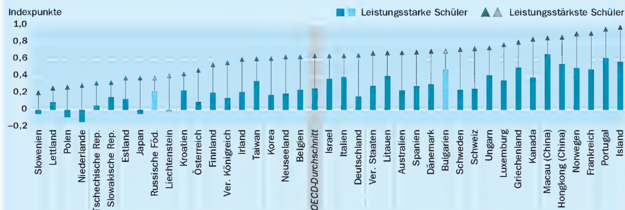
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A5.1

Freude an Naturwissenschaften der leistungsstärksten und der leistungsstarken Schüler

Diese Abbildung zeigt den Unterschied bei der Freude an Naturwissenschaften zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern unter den 15-jährigen Schülern, die in PISA 2006 getestet wurden, gemessen auf einem Index mit einem Mittelwert von null und einer Standardabweichung von eins.

Während in den OECD-Ländern die leistungsstarken Schüler (d. h. die Schüler auf Stufe 4 der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften) ein Viertel oberhalb des OECD-Mittelwerts des Index der Freude an Naturwissenschaften liegen, bekunden die leistungsstärksten Schüler (d. h. die Schüler auf den Kompetenzstufen 5 und 6) noch mehr Freude an Naturwissenschaften und liegen auf diesem Index der Freude zwei Drittel oberhalb des OECD-Durchschnitts. In allen OECD-Ländern ist der Unterschied zugunsten der leistungsstärksten Schüler statistisch signifikant und erreicht in Australien, Deutschland, Kanada, Schweden und der Schweiz mehr als 0,45 Indexpunkte; am niedrigsten ist er mit 0,25 bzw. 0,27 Indexpunkten in Italien und der Tschechischen Republik. Mit Ausnahme von drei Ländern, Bulgarien, Liechtenstein und der Russischen Föderation, zeigen sich auch in den Partnerländern statistisch signifikante Unterschiede zugunsten der leistungsstärksten Schüler.



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge nach Wert des Index der Freude an Naturwissenschaften der leistungsstärksten Schüler.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A5.1a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften gehen auch außerhalb der Schule naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten nach. Mehr als ein Drittel der leistungsstärksten Schüler sehen regelmäßig oder sehr oft Fernsehsendungen über Naturwissenschaften oder lesen naturwissenschaftliche Zeitschriften bzw. Zeitungsartikel über Naturwissenschaften. Ein etwas geringerer Anteil der leistungsstärksten Schüler besucht regelmäßig oder sehr oft Internetseiten zu naturwissenschaftlichen Themen (21 Prozent) oder leiht Bücher über naturwissenschaftliche Themen aus bzw. kauft solche (14 Prozent). Einige der leistungsstärksten Schüler nehmen an Naturwissenschafts-Arbeitsgruppen teil (7 Prozent) oder hören Radiosendungen zu naturwissenschaftlichen Themen (5 Prozent). Der Index der naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten ist für die leistungsstärksten Schüler deutlich höher als für die leistungsstarken Schüler.

- Außerdem besuchen die leistungsstärksten Schüler in der Regel mehr naturwissenschaftliche Unterrichtsstunden in der Schule und weniger außerhalb der Schule. Im Durchschnitt erhalten die leistungsstärksten Schüler vier Stunden naturwissenschaftlichen Unterricht in der Schule, d.h. eine halbe Stunde mehr als leistungsstarke Schüler. Umgekehrt erhalten sie weniger naturwissenschaftlichen Unterricht außerhalb der Schule als die leistungsstarken Schüler.

- Den leistungsstärksten Schülern ist der naturwissenschaftliche Schulunterricht unter anderem deshalb wichtig und sie strengen sich in diesen Fächern an, weil sie der Ansicht sind, dies werde sich günstig auf ihre künftigen Studien- bzw. Berufsaussichten auswirken. Mit einer Punktzahl von 0,44 auf dem Index der instrumentellen Motivation erreichen die leistungsstärksten Schüler einen signifikanten Vorteil von 0,30 Indexpunkten gegenüber den leistungsstarken Schülern. Aber es scheint weniger wichtig zu sein, in den Naturwissenschaften gut abzuschneiden als in Mathematik.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder bekunden die leistungsstärksten Schüler mit 0,55 Punkten auf dem Index der zukunftsorientierten Motivation häufiger als die leistungsstarken Schüler, dass sie vorhaben, ihr Interesse an Naturwissenschaften entweder durch ein späteres naturwissenschaftliches Studium oder einen naturwissenschaftsbezogenen Beruf weiter auszubauen.

- Was ihre Zukunftspläne betrifft, so geben die leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften an, gut auf eine naturwissenschaftliche Berufslaufbahn vorbereitet zu sein. Im Durchschnitt der OECD-Länder stimmen beispielsweise mehr als 80 Prozent der leistungsstärksten Schüler zu, dass die Fächer, in denen sie Unterricht haben, und ihre Lehrkräfte ihnen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für naturwissenschaftsbezogene Berufe vermitteln. Jedoch geben nur wenige der leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften an, gute Kenntnisse über naturwissenschaftsbezogene Berufe oder darüber zu haben, wo es Informationen über Berufe gibt, die mit Naturwissenschaften zu tun haben. Der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern beim Index der Kenntnisse der Schüler über naturwissenschaftsbezogene Berufe ist nicht sehr groß.

Kasten A5.1

Vergleich der leistungsstärksten und der leistungsstarken Schüler anhand der PISA-Indizes

Dieser Indikator vergleicht die leistungsstärksten Schüler (Schüler auf den Kompetenzstufen 5 und 6 der PISA-Gesamtskala Naturwissenschaften) mit leistungsstarken Schülern (Schüler auf Stufe 4) und verwendet hierzu eine Reihe unterschiedlicher Kenngrößen, die sogenannten PISA-Indizes. Die Schüler füllten einen Fragebogen über sich selbst und ihr Lernen aus. Die Angaben der Schüler wurden zu verschiedenen PISA-Indizes zusammengefasst. Bei jedem Index wurde dem durchschnittlichen OECD-Schüler ein Indexwert von null zugeordnet, und etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler liegen zwischen –1 und 1 (d. h., der Index hat eine Standardabweichung von 1). Daher kann es sowohl negative als auch positive Mittelwerte auf den Indizes geben. Hierbei ist zu beachten, dass ein negativer Mittelwert einer Leistungsgruppe nicht zwangsläufig bedeutet, dass die Schüler dieser Gruppe negativ auf die zugrunde liegenden Fragen antworteten, sondern vielmehr, dass diese Schüler im Durchschnitt weniger positiv antworteten als der Durchschnitt der Schüler der OECD. Entsprechend haben die Gruppen mit einem positiven Indexwert positiver als der Durchschnitt der Schüler in den OECD-Ländern geantwortet. Der Anteil der Schüler (in %) bei den jeweiligen Fragen eines Index dient zur Berechnung des mittleren Indexwertes. So wurde beispielsweise der Index der Freude an Naturwissenschaften davon abgeleitet, inwieweit die Schüler folgende Aussagen als zutreffend bezeichneten: a) Im Allgemeinen macht es mir Spaß, mich mit naturwissenschaftlichen Themen zu befassen, b) Ich lese gerne etwas über Naturwissenschaften, c) Ich beschäftige mich gerne mit naturwissenschaftlichen Problemen, d) Ich eigne mir gerne neues Wissen in den Naturwissenschaften an und e) Ich bin interessiert, Neues in den Naturwissenschaften zu lernen. Es wurde eine Vierpunkteskala mit folgenden Antwortkategorien verwendet: „stimme ganz zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“. Alle Aussagen wurden für die IRT-Skalierung umgepolt, und positive Werte auf diesem für PISA 2006 neu konstruierten Index zeigen ein größeres Maß an Freude an Naturwissenschaften an.

Politischer Hintergrund

Hohe Kompetenzen sind eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung neuen Wissens, neuer Technologien und für Innovationen. Für Länder nahe der Technologiegrenze bedeutet dies, dass der Anteil der hoch ausgebildeten Arbeitnehmer unter der Erwerbsbevölkerung ein entscheidender Faktor für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung ist. Einstellungen und Motivation der Schüler hängen in der Regel eng mit ihren Leistungen zusammen. Der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Motivation wird durch konkrete Daten belegt, die die Vermutung nahelegen, dass die Motivation unter den leistungsstärksten Schülern nicht von sozioökonomischen Faktoren abhängt, sondern vielmehr Ausdruck ihrer Freude und ihres aktiven Engagements in naturwissenschaftlichem Lernen innerhalb und außerhalb der Schule ist. Gleichzeitig gibt es jedoch in einer ganzen Reihe von Ländern signifikante Anteile der leistungsstärksten Schüler, die ein vergleichsweise geringes Interesse an Naturwis-

A 5

senschaften bekunden. Zwar ist es diesen Bildungssystemen gelungen, den Schülern naturwissenschaftliche Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, aber bei der Einbindung der Schüler in naturwissenschaftliche Themen und bei der Stärkung des Interesses an einer naturwissenschaftlichen Laufbahn waren sie weniger erfolgreich. Diese Länder können deshalb das Potenzial ihrer Schüler möglicherweise nicht voll ausschöpfen. Schüler verstärkt für Naturwissenschaften zu interessieren und zu motivieren scheint daher ein wichtiges bildungspolitisches Ziel zu sein. Der potenzielle Nutzen ist erheblich: eine Vielzahl unterschiedlich talentierter Menschen, die darauf vorbereitet sind, eine naturwissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Engagement der leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften

Freude an Naturwissenschaften

Die leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften lernen voller Engagement und geben an, dass sie Freude am Lernen naturwissenschaftlicher Themen haben, dass sie mehr darüber lernen wollen, dass der naturwissenschaftliche Unterricht Spaß macht und dass sie in diesen Fächern erfolgreich sein möchten. Im Durchschnitt gaben 68 Prozent der leistungsstärksten Schüler an, sich gerne mit naturwissenschaftlichen Problemen zu beschäftigen (gegenüber nur 53 Prozent der leistungsstarken Schüler), und 75 Prozent berichteten, gerne etwas über Naturwissenschaften zu lesen (verglichen mit 60 Prozent der leistungsstarken Schüler). Mehr als 80 Prozent der leistungsstärksten Schüler gaben an, dass sie sich gerne neues Wissen in Naturwissenschaften aneignen, dass ihnen das Lernen naturwissenschaftlicher Themen Spaß macht und sie sich dafür interessieren, Neues in den Naturwissenschaften zu lernen (vgl. Tab. A5.1b und A5.7a).

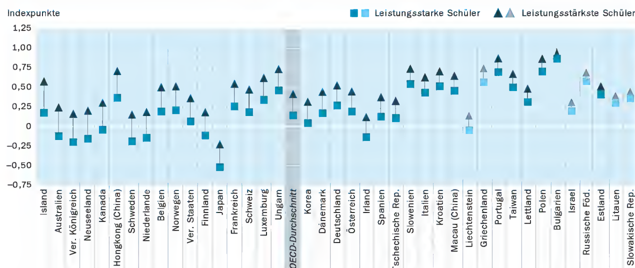
Wie Abbildung A5.1 zeigt, liegt im Durchschnitt der OECD-Länder der Index der Freude an Naturwissenschaften der leistungsstärksten Schüler um zwei Drittel oberhalb des OECD-Durchschnitts, wobei der Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern in allen OECD-Ländern signifikant ist und in Australien, Deutschland, Kanada, Schweden und der Schweiz mehr als 0,45 Indexpunkte beträgt. Am niedrigsten ist diese Differenz mit 0,25 Indexpunkten in Italien. Mit Ausnahme von drei Ländern zeigen sich auch in den Partnerländern statistisch signifikante Unterschiede zugunsten der leistungsstärksten Schüler. In Frankreich, Island, Norwegen und Portugal erreichen die leistungsstärksten Schüler einen mittleren Indexwert von über 0,9 Indexpunkten, während dieser Wert in den Niederlanden, Polen und den Partnerländern Lettland und Slowenien bei unter 0,3 Indexpunkten liegt.

Naturwissenschaftliche Aktivitäten außerhalb der Schule

Die leistungsstärksten Schüler sind auch außerhalb der Schule stark in naturwissenschaftlichen Aktivitäten engagiert. Etwa ein Drittel der leistungsstärksten Schüler sehen regelmäßig oder sehr oft Fernsehsendungen über Naturwissenschaften (32 Prozent) und lesen naturwissenschaftliche Zeitschriften bzw. Zeitungsartikel über Naturwissenschaften (38 Prozent). Ein geringerer Anteil der leistungsstärksten Schüler besucht regelmäßig oder sehr oft Internetseiten zu naturwissenschaftlichen Themen (21 Prozent) oder leiht Bücher über naturwissenschaftliche Themen aus bzw. kauft

Abbildung A5.2

Naturwissenschaftsbezogene Aktivitäten der leistungsstärksten und der leistungsstarken Schüler



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Differenz des Indexmittelwertes zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A5.2a. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

sie (14 Prozent). Einige der leistungsstärksten Schüler besuchen Naturwissenschafts-Arbeitsgruppen (7 Prozent) oder hören Radiosendungen zu naturwissenschaftlichen Themen (5 Prozent), obwohl diese beiden Aktivitäten als regelmäßige Aktivitäten nicht sehr beliebt sind (bei weniger als 10 Prozent aller Schüler unabhängig von ihrem Leistungsniveau) (s. Tab. A5.7b).

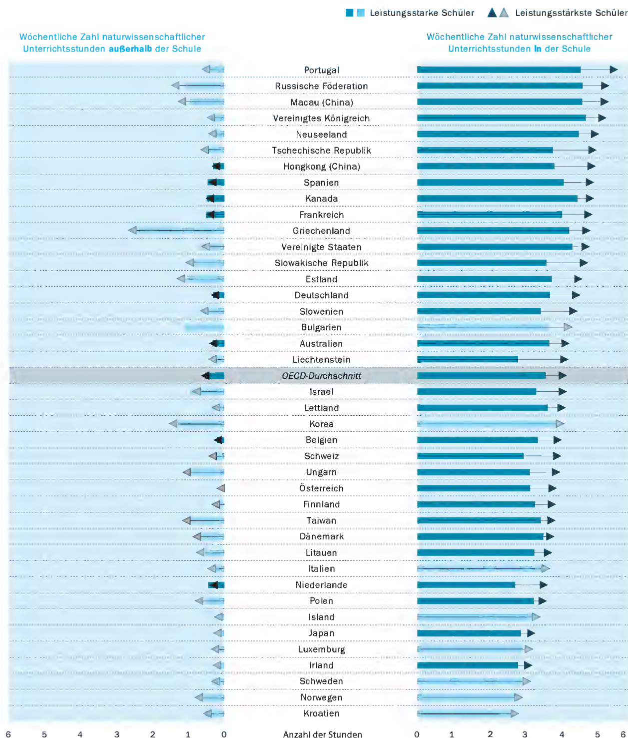
Wie Abbildung A5.2 zeigt, liegt der Index der naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten im Durchschnitt der OECD-Länder für die leistungsstärksten Schüler bei 0,42 Indexpunkten (d. h. mindestens ein Viertel einer Standardabweichung oberhalb der leistungsstarken Schüler) – ein mäßig großer, aber statistisch signifikanter Unterschied. In allen Ländern, mit Ausnahme Griechenlands, der Slowakischen Republik und der Partnerländer Bulgarien, Israel, Liechtenstein und Russische Föderation, gaben signifikant mehr leistungsstärkste als leistungsstarke Schüler an, regelmäßig naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten nachzugehen.

Angesichts des engen Zusammenhangs zwischen den Leistungen in Naturwissenschaften und dem sozioökonomischen Status und der starken und direkten Korrelation zwischen den Leistungen in Naturwissenschaften und der Häufigkeit der Teilnahme an freiwilligen naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten in allen OECD-Ländern wurde der sozioökonomische Hintergrund entsprechend berücksichtigt. Auch nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds (s. Tab. A5.2a) wiesen weiterhin alle Länder mit adäquaten Daten, mit Ausnahme des Partnerlandes Taiwan, eine statistisch signifikante Differenz zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern auf.

A 5

Abbildung A5.3

Reguläre naturwissenschaftliche Schulunterrichtsstunden und naturwissenschaftlicher Unterricht außerhalb der Schule für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Zahl der Stunden pro Woche, die die leistungsstärksten Schüler Schulunterricht in den Naturwissenschaften erhalten.
Quelle: OECD, PISA-2006-Datenbank. Tabelle A5.3. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Zeit für Lernen im Bereich Naturwissenschaften: Unterricht innerhalb und außerhalb der Schule

Frühere PISA-Untersuchungen haben gezeigt, dass die Zeit, die Schüler an regulären Unterrichtsstunden teilnehmen, in einem positiven Zusammenhang zu ihrer Leistung steht (OECD, 2007a). In allen Ländern ist der Prozentsatz der leistungsstärksten Schüler, die regelmäßig an naturwissenschaftlichem Unterricht teilnehmen, größer als derjenige der leistungsstarken Schüler. Ausnahmen hiervon sind Italien, wo der Unterschied 2,2 Prozentpunkte zugunsten der leistungsstarken Schüler beträgt, sowie Island und Polen mit einem Unterschied von weniger als 0,5 Prozentpunkten.

Im Durchschnitt erhalten die leistungsstärksten Schüler vier Stunden naturwissenschaftlichen Unterricht in der Schule, d. h. eine halbe Stunde mehr als die leistungsstarken Schüler (s. Abb. A5.3). Dieser Unterschied ist selbst in den Ländern mit dem größten Anteil an leistungsstärksten Schülern, wie Australien, Finnland, Japan, Kanada und Neuseeland, zu beobachten. In Portugal, der Schweiz, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Hongkong (China) und Liechtenstein erhalten die leistungsstärksten Schüler ungefähr eine Stunde naturwissenschaftlichen Unterricht mehr pro Woche als die leistungsstarken Schüler.

Umgekehrt erhalten in den OECD-Ländern nur 26,4 Prozent der leistungsstärksten Schüler Unterricht außerhalb der Schule gegenüber 30,6 Prozent der leistungsstarken Schüler. Außerdem verwenden die leistungsstärksten Schüler weniger Zeit auf außerschulischen naturwissenschaftlichen Unterricht als leistungsstarke Schüler, wobei die absoluten Zahlen und Unterschiede zwischen diesen beiden Leistungsgruppen gering (wenn auch signifikant) sind. Auf Länderebene beträgt der Unterschied bei der Zeit für Unterricht außerhalb der Schule zwischen diesen beiden Leistungsgruppen nur in Frankreich, den Niederlanden und Spanien mehr als 10 Minuten (s. Abb. A5.3).

Motivation der leistungsstärksten Schüler im Bereich Naturwissenschaften

Instrumentelle Motivation für das Lernen in den Naturwissenschaften und die Bedeutung guter Leistungen

Die leistungsstärksten Schüler geben an, zum Lernen in den Naturwissenschaften motiviert zu sein, weil sie der Ansicht sind, es werde ihnen bei der zukünftigen Ausbildung oder beruflichen Laufbahn helfen. Die leistungsstärksten Schüler gaben an, Naturwissenschaften zu lernen, weil es für sie nützlich sei (81 Prozent), weil das, was sie lernen, ihre beruflichen Aussichten verbessere (76 Prozent) oder weil sie es für ihre spätere Ausbildung oder ihr Studium bräuchten (70 Prozent) (s. Tab. A5.7c).

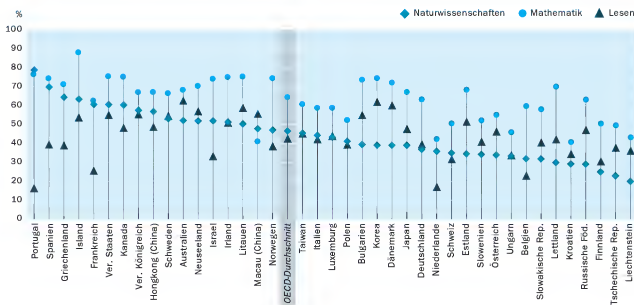
Die Werte auf dem Index der instrumentellen Motivation beruhen darauf, inwieweit die Schüler fünf Aussagen zu ihrer Motivation, im Bereich Naturwissenschaften zu lernen, zustimmten. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Index der instrumentellen Motivation für die leistungsstärksten Schüler (0,44) höher als für die leistungsstarken (0,14).

Mit Ausnahme von Griechenland und Portugal gibt es in allen OECD-Ländern signifikante Unterschiede zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern (s. Tab. A5.4a).

A 5

Abbildung A5.4

Bedeutung guter Leistungen in Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen für die leistungsstärksten Schüler



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der leistungsstärksten Schüler (in %), die angaben, es sei sehr wichtig, in den Naturwissenschaften gut abzuschneiden.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A5.5. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

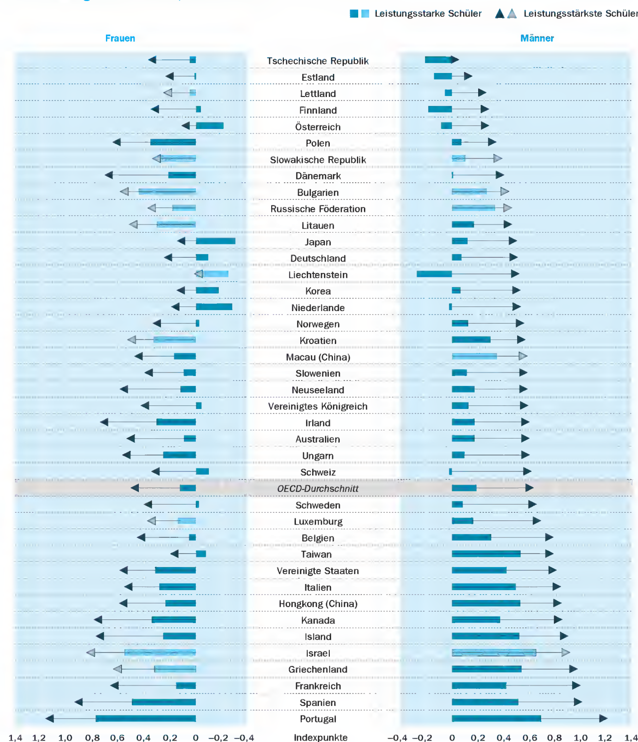
Der Anteil der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften, die angaben, gut in den Naturwissenschaften abzuschneiden sei sehr wichtig, kann auch ein Hinweis auf die Bedeutung der Naturwissenschaften für die Schüler im Rahmen ihrer Ausbildung sein, mehr noch als die Angabe, das Fachgebiet sei für sie interessant oder der naturwissenschaftliche Unterricht mache ihnen Spaß. Zusammen mit der Bedeutung, die sie der Mathematik und dem Testsprachenunterricht beimessen, kann dies auch ein Hinweis auf die relative Bedeutung der Naturwissenschaften für die leistungsstärksten Schüler sein. Die Schüler wurden gebeten anzugeben, wie wichtig es für sie im Allgemeinen ist, in Naturwissenschaften, Mathematik und im Testsprachenunterricht gut abzuschneiden. Vier Antworten standen zur Wahl: „sehr wichtig“, „wichtig“, „eher nicht wichtig“ und „gar nicht wichtig“.

Abbildung A5.4 zeigt, dass in allen Ländern außer Portugal die leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften dem guten Abschneiden in Mathematik die größte Bedeutung beimessen. In den OECD-Ländern gaben im Durchschnitt 64 Prozent der leistungsstärksten Schüler in Naturwissenschaften an, dass ein gutes Abschneiden in Mathematik sehr wichtig für sie sei. Im Vergleich dazu gaben 47 Prozent an, dass Naturwissenschaften sehr wichtig für sie seien, und für 41 Prozent war es der Testsprachenunterricht. Zu den Ländern mit den größten Anteilen von leistungsstärksten Schülern, die angaben, dass das gute Abschneiden in Naturwissenschaften sehr wichtig sei, gehören Portugal (78 Prozent), Spanien (70 Prozent), Griechenland (65 Prozent), Island (63 Prozent), Frankreich (61 Prozent), die Vereinigten Staaten (61 Prozent) und Kanada (60 Prozent).[1]

1. Hierbei ist zu beachten, dass es sich hier sowohl in Portugal als auch Griechenland um einen sehr kleinen Anteil aller Schüler handelt, da nur 3 Prozent der Schüler zu den leistungsstärksten Schülern zählen. Daher sollten in diesem Fall die Daten für diese beiden Länder mit Vorsicht interpretiert werden.

Abbildung A5.5

Index der zukunftsorientierten Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler, nach Geschlecht



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind dunkel hervorgehoben.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge nach dem Index der zukunftsorientierten Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften der leistungsstärksten Schüler.
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabelle A5.4d im Internet. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Zukunftsorientierte Motivation für das Lernen in Naturwissenschaften
Der Index der zukunftsorientierten Motivation für Lernen in den Naturwissenschaften will erfassen, inwieweit Schüler beabsichtigen, nach Abschluss des Sekundarbereichs ein naturwissenschaftliches Fach zu studieren und einer beruflichen Tätigkeit in einem naturwissenschaftlichen Bereich nachzugehen oder an naturwissenschaftlichen Projekten zu arbeiten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder wollen 61 Prozent der leistungsstärksten Schüler gerne in einem Beruf arbeiten, der mit Naturwissenschaften zu tun hat, und 56 Prozent möchten nach Abschluss des Sekundarbereichs ein naturwissenschaftliches Fach studieren. Dagegen waren die leistungsstarken Schüler weniger interessiert daran, als Erwachsene an naturwissenschaftlichen Projekten zu arbeiten oder Naturwissenschaften auf einem fortgeschrittenen Niveau zu betreiben (47 bzw. 39 Prozent im Durchschnitt der OECD-Länder) (Tab. A5.7e).

In den OECD-Ländern beträgt der Unterschied beim Index der zukunftsorientierten Motivation für das Lernen in den Naturwissenschaften zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern 39 Prozent einer Standardabweichung, ein beachtlicher und signifikanter Unterschied. So wollen beispielsweise im Durchschnitt der OECD-Länder nur 16 Prozent der leistungsstarken Schüler nach Abschluss des Sekundarbereichs ein naturwissenschaftliches Fach studieren, bei den leistungsstärksten Schülern sind es 55 Prozent. Diese Indexunterschiede sind in allen OECD-Ländern mit Ausnahme der Schweiz zu beobachten und reichen von 22 Prozent einer Standardabweichung in Spanien bis zu 54 Prozent in Ungarn (s. Tab. A5.4a).

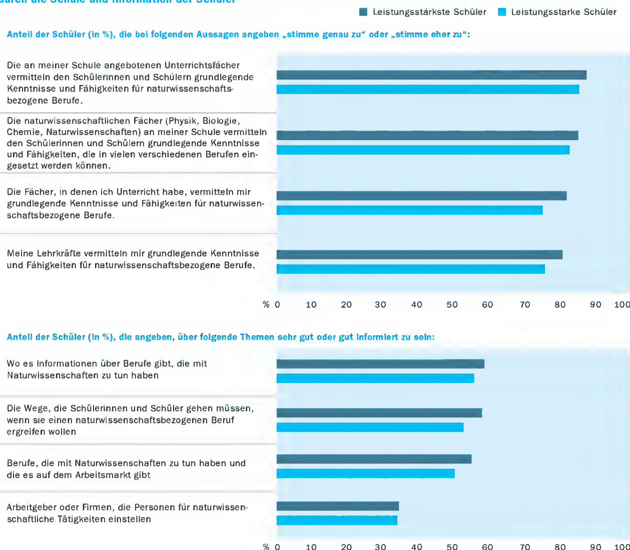
Es ist daher aufschlussreich, die zukunftsorientierten Absichten hinsichtlich der Naturwissenschaften nach Geschlecht zu betrachten, denn in der Vergangenheit haben Mädchen seltener ein Studium und eine Berufslaufbahn in den Naturwissenschaften gewählt als Jungen. Abbildung A5.5 zeigt einen durchschnittlichen Indexwert in den OECD-Ländern von 0,61 für Jungen gegenüber einem Indexwert von 0,47 für Mädchen. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist statistisch signifikant. Bei den 28 OECD-Ländern in diesem Vergleich haben in 12 Ländern die leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften signifikant stärkere Absichten, später weiter Naturwissenschaften zu betreiben, als die leistungsstärksten Schülerinnen. Nur in Polen und der Tschechischen Republik ist dieses Verhältnis umgekehrt. In den Partnerländern Hongkong (China) und Taiwan sind ebenfalls signifikante Unterschiede zugunsten der Jungen zu beobachten. Insgesamt sind jedoch die Absichten der leistungsstärksten und leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in diesen Ländern gleich. Ebenso wie bei den Jungen haben auch die leistungsstärksten Mädchen stärkere Absichten, in Zukunft Naturwissenschaften zu betreiben, als die leistungsstarken Mädchen. Wenn also die Zahl der Erwachsenen, die Naturwissenschaften studieren und betreiben, dadurch gesteigert werden soll, dass man die entsprechenden Absichten der jungen Menschen stärkt, so gilt dies in gleichem Maß für Schülerinnen wie für Schüler.

Naturwissenschaftsbezogene Berufe: Vorbereitung durch die Schule und Information der Schüler

Wie Abbildung A5.6 zeigt, stimmen in den OECD-Ländern die leistungsstärksten Schüler beispielsweise den Aussagen zu, dass die Fächer, in denen sie Unterricht haben

Abbildung A5.6

Naturwissenschaftliche Berufe für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler: Vorbereitung durch die Schule und Information der Schüler



Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. Tabellen A5.6b und A5.6c im Internet. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

(82 Prozent), ihre Lehrkräfte (81 Prozent) und die an ihrer Schule angebotenen Unterrichtsfächer (88 Prozent) grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für naturwissenschaftsbezogene Berufe vermitteln.

Der Index der von der Schule vermittelten Grundlagen für naturwissenschaftsbezogene Berufe zeigt, dass die leistungsstärksten Schüler in den Naturwissenschaften signifikant besser auf eine naturwissenschaftliche Berufslaufbahn vorbereitet sind als die leistungsstarken Schüler (im Durchschnitt der OECD ein Indexwert von 0,31 für die leistungsstärksten Schüler gegenüber 0,10 für die leistungsstarken Schüler, s. Tab. A5.6a). Auf Ebene der einzelnen Länder werden jedoch einige Unterschiede sichtbar. Die leistungsstärksten Schüler in Australien, Frankreich, Kanada und dem Vereinigten Königreich erreichen einen Indexwert von mehr als 0,71 (und damit mehr als 0,4 Indexpunkte oberhalb des OECD-Durchschnitts der leistungsstärksten Schüler), während andere Länder wie Griechenland, Japan, Korea und das Partnerland

A 5

Macau (China) einen Indexwert von weniger als –0,21 erreichen (d. h. mehr als 0,5 Indexpunkte unterhalb des OECD-Durchschnitts der leistungsstärksten Schüler).

Die größten Unterschiede zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern mit mehr als 0,31 Indexpunkten zugunsten der leistungsstärksten Schüler sind in Australien, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich zu beobachten. Andererseits weisen von den OECD-Ländern Deutschland, Griechenland, Korea, Luxemburg, Polen und Portugal keinen signifikanten Unterschied zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern auf.

Abbildung A5.6 zeigt jedoch auch, dass nur etwa die Hälfte der leistungsstärksten Schüler angeben, gut darüber informiert zu sein, welche Berufe es auf dem Arbeitsmarkt gibt, die mit Naturwissenschaften zu tun haben, wo es Informationen über solche Berufe gibt oder welche Schritte sie unternehmen müssen, um einen derartigen Beruf zu ergreifen. Und nur etwa ein Drittel der leistungsstärksten Schüler fühlt sich gut über Arbeitgeber oder Firmen informiert, die Personen für Tätigkeiten im naturwissenschaftlichen Bereich einstellen.

Wie Tabelle A5.6a zeigt, bestehen beim Index der Kenntnisse der Schüler über naturwissenschaftsbezogene Berufe geringe Unterschiede zwischen den leistungsstärksten und den leistungsstarken Schülern. Die leistungsstärksten Schüler erreichen einen Indexwert von 0,15 Punkten, ein kleiner Vorteil im Vergleich zu den leistungsstarken Schülern mit 0,06 Punkten. Die einzigen Länder, die einen signifikanten Vorteil zugunsten der leistungsstärksten Schüler aufweisen, sind Australien, Island, Kanada, Korea, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, das Vereinigte Königreich und das Partnerland Taiwan.

Definitionen und angewandte Methodik

Die erzielten Punktzahlen basieren auf Leistungsmessungen, die Teil der von der OECD durchgeführten Internationalen Schulleistungsstudie PISA waren. Die jüngsten verfügbaren PISA-Daten wurden im Schuljahr 2006 erhoben.

Die in diesem Indikator untersuchte Zielpopulation waren 15-jährige Schüler. In der Praxis bezog sich dies auf Schüler, die zu Beginn der Testperiode im Alter von 15 Jahren und 3 (abgeschlossenen) Monaten bis zu 16 Jahren und 2 (abgeschlossenen) Monaten waren und eine Bildungseinrichtung im Sekundarbereich besuchten, ungeachtet der Klassenstufe und der Art der von ihnen besuchten Bildungseinrichtung und unabhängig davon, ob es sich um eine Ganztags- oder Halbtagsschule handelte.

Zusätzliche Informationen

Weitere Informationen zu PISA 2006 s. OECD (2007a), *PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*, OECD, Paris und OECD (2009a), *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OECD, Paris. Daten zu PISA finden sich auch auf der PISA-Website unter www.pisa.oecd.org.

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707:

- Table A.5.1b: Enjoyment of science: percentage of strong performers and top performers (Freude an Naturwissenschaften: Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler [in %])
- Table A5.2b: Science related activities: percentage of strong performers and top performers (Naturwissenschaftsbezogene Aktivitäten: Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler [in %])
- Table A5.4b: Instrumental motivation to learn science: percentage of strong performers and top performers (Instrumentelle Motivation für das Lernen in Naturwissenschaften: Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler [in %])
- Table A5.4c: Future-oriented motivation to learn science: percentage of strong performers and top performers (Zukunftsorientierte Motivation für das Lernen in Naturwissenschaften: Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler [in %])
- Table A5.4d: Index of future-oriented motivation to learn science for strong performers and top performers, by gender (Index der zukunftsorientierten Motivation für das Lernen in Naturwissenschaften für die leistungsstarken und die leistungsstärksten Schüler, nach Geschlecht)
- Table A5.6b: School preparation of science-related careers: percentage of strong performers and top performers (Von der Schule vermittelte Grundlagen für naturwissenschaftsbezogene Berufe: Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler [in %])
- Table A5.6c: Student information on science-related careers: percentage of strong performers and top performers (Kenntnisse der Schüler über naturwissenschaftsbezogene Berufe: Anteil der leistungsstarken und der leistungsstärksten Schüler [in %])

A 5

Tabelle A5.1a

Index der Freude an Naturwissenschaften der leistungsstärksten und der leistungsstarken Schüler

	Index der Freude an Naturwissenschaften						Korrelation zwischen dem Index der Freude an Naturwissenschaften und dem Index der naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten	
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Unterschied beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern			
	Mittlerer Index	S. F.	Mittlerer Index	S. F.	Differenz	S. F.	Korrelation	S. F.
OECD-Länder								
Australien	0,23	(0,02)	0,68	(0,03)	**–0,45**	(0,04)	0,60	(0,01)
Österreich	0,10	(0,04)	0,48	(0,07)	**–0,38**	(0,09)	0,66	(0,01)
Belgien	0,24	(0,03)	0,84	(0,03)	**–0,39**	(0,04)	0,59	(0,01)
Kanada	0,39	(0,03)	0,85	(0,03)	**–0,46**	(0,04)	0,59	(0,01)
Tschechische Rep.	0,05	(0,04)	0,32	(0,05)	**–0,27**	(0,05)	0,62	(0,01)
Dänemark	0,31	(0,04)	0,70	(0,08)	**–0,39**	(0,10)	0,62	(0,01)
Finnland	0,21	(0,03)	0,54	(0,03)	**–0,33**	(0,04)	0,58	(0,01)
Frankreich	0,49	(0,03)	0,92	(0,05)	**–0,43**	(0,06)	0,59	(0,01)
Deutschland	0,16	(0,04)	0,65	(0,05)	**–0,49**	(0,06)	0,63	(0,01)
Griechenland	0,51	(0,05)	0,81	(0,11)	**–0,30**	(0,12)	0,60	(0,01)
Ungarn	0,42	(0,04)	0,74	(0,07)	**–0,33**	(0,08)	0,62	(0,01)
Island	0,58	(0,04)	0,99	(0,06)	**–0,41**	(0,08)	0,63	(0,01)
Irland	0,21	(0,04)	0,61	(0,05)	**–0,39**	(0,06)	0,60	(0,01)
Italien	0,40	(0,06)	0,85	(0,10)	**–0,25**	(0,13)	0,56	(0,01)
Japan	–0,05	(0,03)	0,38	(0,03)	**–0,43**	(0,05)	0,60	(0,01)
Korea	0,18	(0,04)	0,62	(0,06)	–0,44	(0,05)	0,57	(0,01)
Luxemburg	0,35	(0,04)	0,78	(0,08)	–0,43	(0,09)	0,59	(0,01)
Mexiko	0,86	(0,05)	c	c	c	c	0,46	(0,02)
Niederlande	–0,14	(0,03)	0,29	(0,04)	**–0,44**	(0,04)	0,60	(0,01)
Neuseeland	0,20	(0,03)	0,63	(0,04)	**–0,44**	(0,05)	0,60	(0,01)
Norwegen	0,50	(0,04)	0,91	(0,08)	**–0,41**	(0,08)	0,58	(0,01)
Polen	–0,09	(0,04)	0,27	(0,08)	**–0,36**	(0,07)	0,44	(0,01)
Portugal	0,62	(0,03)	0,97	(0,06)	**–0,34**	(0,07)	0,59	(0,01)
Slowakische Rep.	0,15	(0,04)	0,33	(0,06)	**–0,18**	(0,07)	0,60	(0,01)
Spanien	0,29	(0,03)	0,69	(0,05)	**–0,40**	(0,06)	0,57	(0,01)
Schweden	0,24	(0,04)	0,72	(0,05)	**–0,48**	(0,07)	0,57	(0,01)
Schweiz	0,25	(0,04)	0,73	(0,05)	**–0,48**	(0,08)	0,59	(0,01)
Türkei	1,02	(0,06)	c	c	c	c	0,63	(0,01)
Ver. Königreich	0,14	(0,03)	0,57	(0,04)	**–0,42**	(0,05)	0,57	(0,01)
Vereinigte Staaten	0,29	(0,04)	0,68	(0,06)	**–0,39**	(0,06)	0,57	(0,01)
OECD-Durchschnitt	**0,26**	**(0,01)**	**0,65**	**(0,01)**	**–0,39**	**(0,01)**	**0,59**	**(0,00)**
Partnerländer								
Argentinien	0,11	(0,10)	c	c	c	c	0,57	(0,01)
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	0,39	(0,02)
Brasilien	0,58	(0,08)	c	c	c	c	0,50	(0,01)
Bulgarien	0,50	(0,04)	0,70	(0,08)	–0,20	(0,10)	0,48	(0,02)
Chile	0,65	(0,06)	c	c	c	c	0,58	(0,01)
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	0,46	(0,02)
Kroatien	0,24	(0,04)	0,43	(0,08)	**–0,19**	(0,08)	0,60	(0,01)
Estland	0,13	(0,04)	0,38	(0,05)	**–0,25**	(0,06)	0,57	(0,01)
Hongkong (China)	0,55	(0,03)	0,87	(0,03)	**–0,32**	(0,04)	0,80	(0,01)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	0,32	(0,02)
Israel	0,37	(0,02)	0,65	(0,05)	**–0,28**	(0,05)	0,61	(0,01)
Jordanien	1,18	(0,06)	c	c	c	c	0,42	(0,01)
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	0,48	(0,01)
Lettland	0,09	(0,04)	0,26	(0,07)	**–0,17**	(0,08)	0,54	(0,01)
Liechtenstein	–0,03	(0,12)	0,41	(0,21)	–0,44	(0,25)	0,61	(0,04)
Litauen	0,41	(0,04)	0,68	(0,07)	**–0,27**	(0,09)	0,49	(0,01)
Macau (China)	0,67	(0,03)	0,86	(0,09)	**–0,19**	(0,10)	0,57	(0,01)
Montenegro	0,32	(0,11)	c	c	c	c	0,52	(0,02)
Katar	c	c	c	c	c	c	0,51	(0,01)
Rumänien	0,64	(0,08)	c	c	c	c	0,47	(0,03)
Russische Föd.	0,23	(0,03)	0,38	(0,07)	–0,15	(0,08)	0,53	(0,01)
Serbien	0,08	(0,06)	c	c	c	c	0,49	(0,01)
Slowenien	–0,05	(0,04)	0,20	(0,06)	**–0,26**	(0,07)	0,59	(0,01)
Taiwan	0,35	(0,02)	0,61	(0,03)	**–0,27**	(0,03)	0,57	(0,01)
Thailand	1,11	(0,05)	c	c	c	c	0,49	(0,01)
Tunesien	c	c	c	c	c	c	0,35	(0,02)
Uruguay	0,28	(0,07)	c	c	c	c	0,53	(0,01)

Anmerkung: Statistisch signfikante Differenzen sind durch Fettdruck hervorgehoben (s. Anhang A2).
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.2a

Index der naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten der leistungsstärksten und der leistungsstarken Schüler

	Index der naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten							
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Unterschied beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern		Unterschied beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern nach Berücksichtigung des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status	
	Mittlerer Index	S. F.	Mittlerer Index	S. F.	Differenz	S. F.	Differenz	S. F.
OECD-Länder								
Australien	–0,12	(0,02)	0,25	(0,03)	**–0,37**	(0,04)	**–0,34**	(0,04)
Österreich	0,19	(0,04)	0,45	(0,05)	**–0,26**	(0,07)	**–0,25**	(0,07)
Belgien	0,19	(0,03)	0,51	(0,04)	**–0,31**	(0,05)	**–0,29**	(0,05)
Kanada	–0,04	(0,03)	0,31	(0,03)	**–0,34**	(0,04)	**–0,32**	(0,04)
Tschechische Rep.	0,11	(0,03)	0,33	(0,05)	**–0,22**	(0,06)	**–0,20**	(0,06)
Dänemark	0,17	(0,04)	0,44	(0,06)	**–0,27**	(0,08)	**–0,24**	(0,07)
Finnland	–0,11	(0,02)	0,18	(0,03)	**–0,30**	(0,04)	**–0,28**	(0,04)
Frankreich	0,26	(0,03)	0,55	(0,05)	**–0,29**	(0,06)	**–0,26**	(0,06)
Deutschland	0,27	(0,03)	0,53	(0,04)	**–0,26**	(0,06)	**–0,22**	(0,06)
Griechenland	0,57	(0,04)	0,75	(0,08)	–0,18	(0,09)	–0,14	(0,09)
Ungarn	0,46	(0,04)	0,74	(0,06)	**–0,28**	(0,07)	**–0,26**	(0,07)
Island	0,18	(0,04)	0,58	(0,06)	**–0,40**	(0,07)	**–0,38**	(0,07)
Irland	–0,14	(0,04)	0,12	(0,05)	**–0,26**	(0,06)	**–0,24**	(0,06)
Italien	0,44	(0,03)	0,63	(0,04)	**–0,20**	(0,05)	**–0,18**	(0,05)
Japan	–0,52	(0,03)	–0,23	(0,03)	**–0,29**	(0,04)	**–0,27**	(0,04)
Korea	0,05	(0,04)	0,32	(0,07)	**–0,27**	(0,06)	**–0,22**	(0,06)
Luxemburg	0,34	(0,04)	0,63	(0,05)	**–0,28**	(0,07)	**–0,25**	(0,07)
Mexiko	0,86	(0,05)	c	c	c	c	c	c
Niederlande	–0,14	(0,03)	0,19	(0,03)	**–0,33**	(0,04)	**–0,29**	(0,04)
Neuseeland	–0,16	(0,03)	0,21	(0,03)	**–0,36**	(0,05)	**–0,32**	(0,05)
Norwegen	0,21	(0,04)	0,52	(0,05)	**–0,31**	(0,06)	**–0,29**	(0,06)
Polen	0,71	(0,03)	0,87	(0,04)	**–0,16**	(0,05)	**–0,13**	(0,05)
Portugal	0,70	(0,04)	0,88	(0,07)	**–0,18**	(0,07)	**–0,17**	(0,07)
Slowakische Rep.	0,36	(0,03)	0,45	(0,05)	–0,08	(0,06)	–0,10	(0,06)
Spanien	0,13	(0,03)	0,38	(0,05)	**–0,25**	(0,06)	**–0,23**	(0,06)
Schweden	–0,19	(0,04)	0,15	(0,05)	**–0,34**	(0,07)	**–0,31**	(0,07)
Schweiz	0,19	(0,03)	0,47	(0,04)	**–0,29**	(0,05)	**–0,25**	(0,05)
Türkei	1,03	(0,06)	c	c	c	c	c	c
Ver. Königreich	–0,20	(0,03)	0,17	(0,04)	**–0,36**	(0,04)	**–0,33**	(0,04)
Vereinigte Staaten	0,07	(0,04)	0,37	(0,05)	**–0,30**	(0,07)	**–0,28**	(0,07)
OECD-Durchschnitt	**0,14**	**(0,01)**	**0,42**	**(0,01)**	**–0,28**	**(0,01)**	**–0,25**	**(0,01)**
Partnerländer								
Argentinien	0,35	(0,10)	c	c	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	0,53	(0,09)	c	c	c	c	c	c
Bulgarien	0,87	(0,03)	1,00	(0,07)	**–0,13**	(0,08)	**–0,10**	(0,08)
Chile	0,67	(0,04)	c	c	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	0,52	(0,03)	0,71	(0,06)	**–0,19**	(0,08)	**–0,18**	(0,08)
Estland	0,41	(0,03)	0,52	(0,03)	**–0,11**	(0,04)	**–0,10**	(0,04)
Hongkong (China)	0,37	(0,03)	0,71	(0,03)	**–0,34**	(0,05)	**–0,31**	(0,05)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	0,20	(0,07)	0,31	(0,10)	–0,11	(0,13)	–0,11	(0,13)
Jordanien	1,00	(0,06)	c	c	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	0,32	(0,04)	0,48	(0,06)	**–0,17**	(0,07)	**–0,16**	(0,07)
Liechtenstein	–0,05	(0,10)	0,14	(0,16)	–0,19	(0,19)	–0,13	(0,19)
Litauen	0,30	(0,04)	0,40	(0,07)	–0,09	(0,08)	–0,09	(0,09)
Macau (China)	0,46	(0,03)	0,65	(0,07)	**–0,19**	(0,09)	–0,16	(0,09)
Montenegro	0,80	(0,07)	c	c	c	c	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	0,84	(0,06)	c	c	c	c	c	c
Russische Föderation	0,58	(0,03)	0,69	(0,07)	–0,11	(0,08)	–0,11	(0,09)
Serbien	0,71	(0,05)	c	c	c	c	c	c
Slowenien	0,55	(0,04)	0,74	(0,04)	**–0,20**	(0,07)	**–0,17**	(0,07)
Taiwan	0,51	(0,02)	0,68	(0,02)	**–0,17**	(0,04)	**–0,12**	(0,04)
Thailand	1,33	(0,05)	c	c	c	c	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	0,19	(0,08)	c	c	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck hervorgehoben (s. Anhang A2).
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.3

Reguläre naturwissenschaftliche Schulunterrichtsstunden und naturwissenschaftlicher Unterricht außerhalb der Schule für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler

	Reguläre naturwissenschaftliche Schulunterrichtsstunden									
	Anteil der Schüler (in %), die Unterricht erhalten				Wöchentliche Anzahl der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden in der Schule					
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz der Stundenzahl zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern	
	%	S.F	%	S.F	Mittelwert	S.F	Mittelwert	S.F	Differenz	S.F
OECD-Länder										
Australien	90,5	(0,8)	95,6	(0,7)	3,67	(0,04)	4,18	(0,05)	**−0,52**	(0,06)
Österreich	91,7	(1,3)	96,4	(1,2)	3,14	(0,09)	3,82	(0,14)	**−0,61**	(0,13)
Belgien	97,3	(0,5)	99,1	(0,4)	3,36	(0,06)	3,97	(0,07)	**−0,58**	(0,10)
Kanada	94,0	(0,7)	96,4	(0,6)	4,45	(0,06)	4,86	(0,07)	**−0,46**	(0,09)
Tschechische Rep	93,2	(1,4)	97,3	(1,3)	3,77	(0,10)	4,93	(0,11)	**−1,18**	(0,13)
Dänemark	99,0	(0,5)	99,7	(0,4)	3,51	(0,06)	3,76	(0,11)	**−0,23**	(0,11)
Finnland	98,0	(0,5)	99,1	(0,3)	3,28	(0,05)	3,80	(0,06)	**−0,49**	(0,08)
Frankreich	98,7	(0,4)	99,8	(0,5)	4,02	(0,08)	4,82	(0,09)	**−0,87**	(0,14)
Deutschland	96,3	(0,9)	98,2	(0,8)	3,69	(0,07)	4,48	(0,10)	**−0,74**	(0,12)
Griechenland	99,5	(0,3)	100,0	(0,0)	4,23	(0,07)	4,77	(0,15)	**−0,58**	(0,19)
Ungarn	91,9	(1,5)	94,4	(2,1)	3,13	(0,09)	3,92	(0,14)	**−0,82**	(0,19)
Island	98,7	(0,6)	98,6	(0,9)	3,27	(0,05)	3,37	(0,10)	−0,13	(0,14)
Irland	92,7	(1,1)	95,9	(1,4)	2,80	(0,05)	3,15	(0,08)	**−0,28**	(0,11)
Italien	90,8	(2,1)	88,6	(3,5)	3,57	(0,09)	3,64	(0,18)	−0,15	(0,14)
Japan	97,7	(0,9)	99,2	(0,5)	2,88	(0,07)	3,23	(0,08)	**−0,32**	(0,07)
Korea	98,6	(0,6)	99,3	(0,5)	3,87	(0,09)	4,03	(0,23)	−0,09	(0,18)
Luxemburg	95,4	(0,9)	98,7	(1,0)	2,93	(0,07)	3,17	(0,11)	−0,30	(0,16)
Mexiko	87,0	(2,7)	c	c	3,78	(0,15)	c	c	c	c
Niederlande	85,0	(1,2)	91,9	(1,5)	2,72	(0,06)	3,58	(0,12)	**−0,86**	(0,13)
Neuseeland	96,0	(0,7)	97,9	(0,6)	4,49	(0,05)	5,01	(0,05)	**−0,48**	(0,08)
Norwegen	99,5	(0,3)	99,6	(0,7)	2,82	(0,04)	2,88	(0,05)	−0,02	(0,07)
Polen	99,2	(0,4)	98,7	(0,7)	3,24	(0,06)	3,55	(0,09)	**−0,29**	(0,12)
Portugal	86,7	(1,7)	94,1	(2,2)	4,55	(0,09)	5,53	(0,15)	**−1,00**	(0,21)
Slowakische Rep.	96,6	(1,1)	99,6	(0,4)	3,59	(0,13)	4,69	(0,14)	**−1,03**	(0,22)
Spanien	95,0	(0,7)	97,6	(0,9)	4,08	(0,06)	4,86	(0,11)	**−0,83**	(0,16)
Schweden	98,5	(0,7)	99,1	(0,7)	2,98	(0,04)	3,11	(0,06)	−0,10	(0,08)
Schweiz	93,5	(0,9)	98,4	(0,7)	2,96	(0,06)	3,95	(0,10)	**−1,00**	(0,13)
Türkei	97,8	(2,3)	c	c	5,57	(0,14)	c	c	c	c
Ver. Königreich	99,1	(0,3)	99,4	(0,2)	4,69	(0,04)	5,20	(0,06)	**−0,49**	(0,08)
Vereinigte Staaten	96,3	(1,0)	97,1	(1,1)	4,31	(0,06)	4,74	(0,09)	**−0,35**	(0,13)
OECD-Durchschnitt	**95,3**	**(0,2)**	**97,5**	**(0,2)**	**3,57**	**(0,01)**	**4,11**	**(0,02)**	**−0,53**	**(0,03)**
Partnerländer										
Argentinien	96,8	(1,6)	c	c	3,94	(0,23)	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	99,4	(0,7)	c	c	4,13	(0,13)	c	c	c	c
Bulgarien	97,3	(1,0)	97,5	(1,5)	3,68	(0,13)	4,25	(0,22)	−0,42	(0,22)
Chile	96,7	(0,9)	c	c	3,77	(0,13)	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	91,5	(1,1)	95,1	(1,7)	2,62	(0,07)	2,77	(0,14)	−0,21	(0,18)
Estland	98,9	(0,5)	99,3	(0,4)	3,74	(0,06)	4,54	(0,10)	**−0,83**	(0,11)
Hongkong (China)	71,7	(1,6)	82,8	(1,8)	3,81	(0,10)	4,90	(0,11)	**−1,20**	(0,16)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	85,9	(2,4)	91,1	(3,0)	3,31	(0,12)	4,11	(0,15)	**−0,69**	(0,21)
Jordanien	98,0	(1,4)	c	c	4,70	(0,15)	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	97,6	(0,8)	97,9	(1,5)	3,63	(0,09)	4,07	(0,21)	**−0,62**	(0,29)
Liechtenstein	100,0	(0,0)	100,0	(0,0)	2,81	(0,17)	4,15	(0,27)	**−1,21**	(0,44)
Litauen	99,3	(0,4)	99,9	(0,2)	3,26	(0,07)	3,70	(0,10)	**−0,42**	(0,16)
Macau (China)	90,4	(1,0)	93,0	(1,9)	4,59	(0,07)	5,27	(0,14)	**−0,62**	(0,26)
Montenegro	98,8	(1,0)	c	c	4,48	(0,17)	c	c	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	97,9	(1,0)	c	c	4,17	(0,17)	c	c	c	c
Russische Föd.	97,6	(0,7)	99,3	(0,7)	4,60	(0,10)	5,28	(0,12)	**−0,49**	(0,21)
Serbien	98,6	(0,8)	c	c	4,43	(0,10)	c	c	c	c
Slowenien	96,1	(1,0)	98,4	(0,9)	3,43	(0,07)	4,40	(0,09)	**−0,88**	(0,15)
Taiwan	94,2	(1,2)	97,8	(0,8)	3,43	(0,07)	3,79	(0,06)	**−0,36**	(0,09)
Thailand	100,0	(0,0)	c	c	5,81	(0,13)	c	c	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	92,7	(1,8)	c	c	3,59	(0,13)	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signfikante Differenzen sind durch Fettdruck hervorgehoben (s. Anhang A2).
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.3 (Forts.)

Reguläre naturwissenschaftliche Schulunterrichtsstunden und naturwissenschaftlicher Unterricht außerhalb der Schule für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler

	Naturwissenschaftlicher Unterricht außerhalb der Schule									
	Anteil der Schüler (in %), die Unterricht erhalten				Wöchentliche Anzahl der naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden außerhalb der Schule					
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz der Stundenzahl zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern	
	%	S.F.	%	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Differenz	S.F.
OECD-Länder										
Australien	21,9	(1,0)	17,8	(1,1)	0,34	(0,02)	0,26	(0,02)	**0,07**	(0,03)
Österreich	4,7	(0,8)	3,8	(1,2)	0,07	(0,02)	0,05	(0,02)	0,01	(0,03)
Belgien	14,4	(0,9)	9,1	(1,2)	0,21	(0,02)	0,14	(0,02)	**0,08**	(0,03)
Kanada	30,3	(1,2)	23,3	(1,6)	0,50	(0,03)	0,36	(0,03)	**0,14**	(0,04)
Tschechische Rep.	32,4	(1,8)	33,1	(2,3)	0,53	(0,04)	0,51	(0,05)	0,02	(0,06)
Dänemark	53,8	(2,1)	48,9	(4,4)	0,78	(0,04)	0,72	(0,08)	0,06	(0,09)
Finnland	20,5	(1,6)	13,7	(1,7)	0,27	(0,03)	0,19	(0,03)	0,08	(0,05)
Frankreich	32,6	(2,0)	21,7	(3,3)	0,51	(0,04)	0,34	(0,06)	**0,17**	(0,08)
Deutschland	20,6	(1,6)	15,7	(1,7)	0,32	(0,03)	0,22	(0,03)	**0,11**	(0,04)
Griechenland	77,3	(2,1)	75,2	(4,8)	2,41	(0,10)	2,52	(0,25)	−0,11	(0,26)
Ungarn	49,8	(2,3)	52,6	(3,6)	0,91	(0,05)	1,00	(0,08)	−0,09	(0,09)
Island	14,5	(1,5)	9,2	(2,2)	0,20	(0,03)	0,13	(0,03)	0,08	(0,04)
Irland	15,6	(1,3)	11,3	(2,2)	0,22	(0,02)	0,17	(0,04)	0,05	(0,05)
Italien	20,7	(1,4)	17,9	(2,8)	0,36	(0,03)	0,32	(0,06)	0,04	(0,08)
Japan	15,4	(1,2)	12,8	(1,5)	0,20	(0,02)	0,15	(0,02)	0,05	(0,03)
Korea	59,3	(2,6)	59,1	(4,6)	1,29	(0,07)	1,39	(0,18)	−0,10	(0,16)
Luxemburg	18,0	(1,6)	14,0	(2,5)	0,26	(0,03)	0,22	(0,05)	0,04	(0,06)
Mexiko	31,3	(3,2)	c	c	0,61	(0,09)	c	c	c	c
Niederlande	29,4	(1,6)	19,3	(2,3)	0,46	(0,03)	0,25	(0,03)	**0,20**	(0,05)
Neuseeland	21,8	(1,6)	19,3	(1,7)	0,34	(0,03)	0,29	(0,03)	0,05	(0,04)
Norwegen	52,8	(2,2)	47,3	(3,6)	0,71	(0,04)	0,67	(0,08)	0,04	(0,08)
Polen	37,7	(1,9)	40,2	(2,9)	0,55	(0,04)	0,66	(0,07)	−0,11	(0,09)
Portugal	26,7	(2,2)	21,3	(3,9)	0,57	(0,05)	0,47	(0,11)	0,10	(0,12)
Slowakische Rep.	50,1	(2,7)	50,4	(2,8)	0,89	(0,06)	0,92	(0,09)	−0,03	(0,10)
Spanien	21,5	(1,5)	13,9	(2,3)	0,47	(0,05)	0,28	(0,06)	**0,19**	(0,07)
Schweden	25,5	(1,9)	16,7	(2,8)	0,33	(0,03)	0,20	(0,04)	**0,13**	(0,04)
Schweiz	21,0	(1,4)	16,4	(1,8)	0,32	(0,02)	0,28	(0,05)	0,04	(0,06)
Türkei	75,4	(5,6)	c	c	2,90	(0,18)	c	c	c	c
Ver. Königreich	29,8	(1,5)	24,2	(1,9)	0,42	(0,03)	0,33	(0,03)	0,08	(0,04)
Vereinigte Staaten	39,1	(2,2)	29,8	(2,6)	0,66	(0,06)	0,47	(0,06)	0,18	(0,10)
OECD-Durchschnitt	**30,6**	**(0,3)**	**26,4**	**(0,5)**	**0,54**	**(0,01)**	**0,48**	**(0,01)**	**0,06**	**(0,02)**
Partnerländer										
Argentinien	14,5	(4,4)	c	c	0,24	(0,09)	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	42,4	(2,3)	43,2	(4,9)	0,83	(0,07)	0,69	(0,12)	0,13	(0,13)
Bulgarien	57,1	(4,9)	c	c	1,09	(0,15)	c	c	c	c
Chile	44,1	(3,4)	c	c	0,77	(0,07)	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	36,6	(1,7)	27,8	(2,8)	0,55	(0,04)	0,43	(0,05)	0,13	(0,08)
Estland	43,4	(1,7)	49,4	(2,3)	1,06	(0,06)	1,17	(0,09)	−0,11	(0,11)
Hongkong (China)	19,7	(1,3)	14,2	(2,2)	0,33	(0,03)	0,19	(0,04)	**0,14**	(0,05)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	46,4	(2,7)	41,7	(4,0)	0,93	(0,08)	0,73	(0,11)	0,20	(0,14)
Jordanien	59,3	(4,6)	c	c	1,43	(0,16)	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	20,7	(5,4)	12,0	(4,5)	0,35	(0,11)	0,19	(0,10)	0,17	(0,15)
Liechtenstein	26,1	(2,5)	23,4	(4,9)	0,36	(0,04)	0,29	(0,06)	0,07	(0,07)
Litauen	33,1	(2,3)	35,9	(5,3)	0,54	(0,05)	0,63	(0,14)	−0,09	(0,16)
Macau (China)	46,3	(2,2)	51,1	(3,6)	0,97	(0,08)	1,14	(0,19)	−0,17	(0,24)
Montenegro	39,8	(5,1)	c	c	0,73	(0,15)	c	c	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	54,8	(6,7)	c	c	1,02	(0,13)	c	c	c	c
Russische Föd.	54,9	(2,0)	61,2	(4,2)	1,08	(0,06)	1,33	(0,14)	−0,25	(0,15)
Serbien	37,3	(3,3)	c	c	0,72	(0,11)	c	c	c	c
Slowenien	40,1	(2,0)	36,3	(3,0)	0,64	(0,04)	0,52	(0,05)	0,12	(0,08)
Taiwan	38,4	(1,5)	37,4	(1,7)	0,95	(0,04)	1,01	(0,05)	−0,06	(0,07)
Thailand	68,2	(4,8)	c	c	2,33	(0,25)	c	c	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	23,2	(2,8)	c	c	0,43	(0,08)	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signifikante Differenzen sind durch Fettdruck hervorgehoben (s. Anhang A2).
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.4a

Indizes der instrumentellen und zukunftsorientierten Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften der leistungsstärksten und der leistungsstarken Schüler

	Index der instrumentellen Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften						Index der zukunftsorientierten Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften					
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern	
	Mittl. Index	S. F.	Mittl. Index	S. F.	Differenz	S. F.	Mittl. Index	S. F.	Mittl. Index	S. F.	Differenz	S. F.
OECD-Länder												
Australien	0,31	(0,03)	0,65	(0,03)	**−0,33**	(0,05)	0,13	(0,02)	0,54	(0,03)	**−0,41**	(0,03)
Österreich	−0,33	(0,06)	−0,13	(0,07)	**−0,20**	(0,09)	−0,15	(0,05)	0,18	(0,07)	**−0,33**	(0,09)
Belgien	−0,10	(0,03)	0,18	(0,04)	**−0,29**	(0,05)	0,19	(0,03)	0,62	(0,04)	**−0,43**	(0,05)
Kanada	0,46	(0,03)	0,79	(0,04)	**−0,33**	(0,04)	0,36	(0,02)	0,79	(0,03)	**−0,44**	(0,04)
Tschechische Rep.	−0,21	(0,04)	−0,02	(0,05)	**−0,19**	(0,05)	−0,06	(0,04)	0,46	(0,05)	**−0,52**	(0,07)
Dänemark	0,25	(0,04)	0,50	(0,08)	**−0,24**	(0,10)	−0,09	(0,04)	0,16	(0,05)	**−0,25**	(0,05)
Finnland	−0,15	(0,03)	0,24	(0,03)	**−0,39**	(0,04)	−0,01	(0,04)	0,38	(0,06)	**−0,38**	(0,09)
Frankreich	0,22	(0,03)	0,68	(0,05)	**−0,46**	(0,07)	0,10	(0,05)	0,51	(0,09)	**−0,40**	(0,12)
Deutschland	−0,01	(0,04)	0,27	(0,05)	**−0,27**	(0,06)	0,50	(0,03)	0,95	(0,05)	**−0,45**	(0,05)
Griechenland	0,28	(0,06)	0,50	(0,11)	−0,22	(0,14)	−0,11	(0,03)	0,29	(0,04)	**−0,39**	(0,05)
Ungarn	−0,07	(0,05)	0,23	(0,08)	**−0,30**	(0,09)	0,28	(0,04)	0,83	(0,06)	**−0,54**	(0,08)
Island	0,49	(0,05)	0,86	(0,07)	**−0,37**	(0,09)	0,04	(0,04)	0,49	(0,04)	**−0,45**	(0,05)
Irland	0,42	(0,04)	0,71	(0,05)	**−0,29**	(0,07)	0,43	(0,05)	0,81	(0,12)	**−0,38**	(0,13)
Italien	0,30	(0,03)	0,48	(0,05)	**−0,17**	(0,06)	0,17	(0,04)	0,56	(0,09)	**−0,39**	(0,09)
Japan	−0,27	(0,03)	0,16	(0,04)	**−0,42**	(0,05)	0,24	(0,04)	0,64	(0,06)	**−0,39**	(0,08)
Korea	−0,06	(0,04)	0,23	(0,10)	**−0,29**	(0,09)	0,39	(0,04)	0,81	(0,08)	**−0,42**	(0,09)
Luxemburg	−0,02	(0,04)	0,27	(0,08)	**−0,28**	(0,09)	0,39	(0,03)	0,69	(0,06)	**−0,30**	(0,06)
Mexiko	0,60	(0,06)	c	c	c	c	−0,10	(0,03)	0,32	(0,04)	**−0,42**	(0,05)
Niederlande	−0,18	(0,04)	0,18	(0,05)	**−0,36**	(0,06)	−0,05	(0,04)	0,33	(0,10)	**−0,38**	(0,08)
Neuseeland	0,31	(0,04)	0,64	(0,04)	**−0,33**	(0,07)	0,15	(0,04)	0,55	(0,08)	**−0,39**	(0,09)
Norwegen	0,09	(0,05)	0,44	(0,07)	**−0,35**	(0,10)	0,66	(0,06)	c	c	c	c
Polen	0,18	(0,04)	0,36	(0,05)	**−0,18**	(0,07)	−0,15	(0,03)	0,36	(0,05)	**−0,52**	(0,07)
Portugal	1,02	(0,04)	1,19	(0,09)	−0,18	(0,11)	0,05	(0,04)	0,43	(0,07)	**−0,38**	(0,08)
Slowakische Rep.	−0,12	(0,04)	0,03	(0,06)	**−0,16**	(0,07)	0,14	(0,04)	0,56	(0,04)	**−0,41**	(0,05)
Spanien	0,44	(0,04)	0,79	(0,05)	**−0,35**	(0,06)	0,21	(0,03)	0,44	(0,06)	**−0,22**	(0,07)
Schweden	0,17	(0,04)	0,62	(0,06)	**−0,45**	(0,07)	0,73	(0,05)	1,16	(0,10)	**−0,43**	(0,11)
Schweiz	−0,12	(0,03)	0,26	(0,04)	**−0,38**	(0,05)	0,18	(0,05)	0,34	(0,08)	−0,16	(0,11)
Türkei	0,78	(0,08)	c	c	c	c	0,03	(0,03)	0,51	(0,05)	**−0,48**	(0,06)
Ver. Königreich	0,30	(0,03)	0,64	(0,04)	**−0,35**	(0,05)	1,14	(0,09)	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	0,44	(0,03)	0,65	(0,06)	**−0,22**	(0,07)	0,37	(0,04)	0,68	(0,06)	**−0,31**	(0,07)
OECD-Durchschnitt	**0,14**	**(0,01)**	**0,44**	**(0,01)**	**−0,30**	**(0,01)**	**0,16**	**(0,01)**	**0,55**	**(0,01)**	**−0,39**	**(0,01)**
Partnerländer												
Argentinien	0,44	(0,12)	c	c	c	c	0,43	(0,11)	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	0,50	(0,10)	c	c	c	c	0,47	(0,10)	c	c	c	c
Bulgarien	0,32	(0,05)	0,40	(0,10)	−0,08	(0,12)	0,36	(0,06)	0,47	(0,12)	−0,11	(0,13)
Chile	0,72	(0,08)	c	c	c	c	0,56	(0,08)	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	0,08	(0,04)	0,19	(0,07)	−0,12	(0,08)	0,31	(0,04)	0,52	(0,08)	**−0,21**	(0,08)
Estland	0,04	(0,03)	0,19	(0,04)	**−0,14**	(0,05)	−0,07	(0,03)	0,17	(0,04)	**−0,23**	(0,05)
Hongkong (China)	0,22	(0,04)	0,48	(0,04)	**−0,26**	(0,05)	0,38	(0,04)	0,70	(0,03)	**−0,32**	(0,05)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	−0,68	(0,06)	−0,87	(0,07)	**0,19**	(0,08)	0,60	(0,06)	0,86	(0,07)	**−0,25**	(0,09)
Jordanien	1,12	(0,05)	c	c	c	c	1,46	(0,06)	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	0,05	(0,04)	0,18	(0,08)	−0,13	(0,08)	0,00	(0,05)	0,23	(0,08)	**−0,23**	(0,09)
Liechtenstein	−0,35	(0,13)	0,14	(0,16)	**−0,48**	(0,22)	−0,26	(0,11)	0,22	(0,20)	**−0,47**	(0,26)
Litauen	0,42	(0,04)	0,57	(0,07)	−0,15	(0,08)	0,24	(0,04)	0,46	(0,07)	**−0,22**	(0,07)
Macau (China)	0,54	(0,04)	0,76	(0,08)	**−0,22**	(0,09)	0,26	(0,03)	0,51	(0,07)	**−0,25**	(0,08)
Montenegro	0,29	(0,11)	c	c	c	c	0,30	(0,13)	c	c	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	0,44	(0,09)	c	c	c	c	0,57	(0,07)	c	c	c	c
Russische Föd.	0,11	(0,04)	0,18	(0,06)	−0,07	(0,07)	0,26	(0,04)	0,40	(0,07)	−0,14	(0,08)
Serbien	0,14	(0,08)	c	c	c	c	0,45	(0,07)	c	c	c	c
Slowenien	0,09	(0,04)	0,28	(0,06)	**−0,19**	(0,08)	0,10	(0,04)	0,46	(0,06)	**−0,35**	(0,08)
Taiwan	0,35	(0,02)	0,56	(0,03)	**−0,21**	(0,04)	0,25	(0,02)	0,50	(0,04)	**−0,25**	(0,04)
Thailand	1,07	(0,07)	c	c	c	c	1,09	(0,09)	c	c	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	0,26	(0,06)	c	c	c	c	0,29	(0,07)	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signfikante Differenzen sind durch Fettdruck hervorgehoben (s. Anhang A2).
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.5

Bedeutung guter Leistungen in Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler

	Schüler, die angeben, in Naturwissenschaften gut abzuschneiden sei sehr wichtig				Schüler, die angeben, in Mathematik gut abzuschneiden sei sehr wichtig				Schüler, die angeben, beim Lesen gut abzuschneiden sei sehr wichtig			
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
OECD-Länder												
Australien	38,7	(1,3)	52,2	(1,3)	66,2	(1,3)	68,4	(1,4)	66,3	(1,1)	62,6	(1,6)
Österreich	22,8	(1,8)	33,9	(2,8)	54,4	(1,9)	55,2	(3,0)	49,8	(2,2)	46,3	(3,3)
Belgien	22,7	(1,2)	31,9	(2,0)	51,5	(1,4)	59,8	(2,1)	30,0	(1,5)	23,0	(2,0)
Kanada	46,4	(1,2)	60,3	(1,6)	70,1	(1,3)	75,3	(1,4)	52,4	(1,4)	48,2	(1,6)
Tschechische Rep.	16,1	(1,7)	22,9	(2,1)	51,7	(2,1)	49,6	(2,2)	47,7	(1,9)	37,7	(2,2)
Dänemark	29,6	(2,1)	39,1	(3,7)	67,8	(2,4)	72,2	(3,9)	87,0	(1,6)	60,2	(2,9)
Finnland	11,8	(1,0)	25,0	(1,6)	34,0	(1,4)	50,6	(1,6)	28,2	(1,5)	30,6	(1,8)
Frankreich	37,9	(1,8)	60,6	(3,1)	55,1	(2,3)	62,7	(3,7)	32,8	(1,8)	25,6	(2,7)
Deutschland	28,6	(1,6)	36,9	(2,4)	62,3	(1,6)	63,3	(2,4)	49,9	(1,7)	39,6	(2,0)
Griechenland	49,9	(2,2)	64,5	(4,0)	64,4	(2,0)	71,4	(4,3)	45,1	(2,3)	39,0	(5,1)
Ungarn	18,3	(1,7)	33,4	(3,0)	35,7	(2,3)	45,9	(3,5)	39,2	(1,8)	33,8	(3,3)
Island	51,1	(2,1)	63,4	(3,0)	83,6	(1,8)	88,2	(2,8)	57,2	(2,1)	53,8	(3,8)
Irland	39,8	(2,0)	51,4	(3,0)	71,3	(1,8)	75,2	(2,6)	59,3	(2,4)	51,0	(3,5)
Italien	34,1	(2,0)	44,3	(3,0)	56,4	(2,2)	58,9	(3,3)	49,9	(1,6)	42,2	(3,4)
Japan	29,2	(1,4)	39,1	(1,6)	58,5	(1,8)	67,2	(1,9)	50,2	(1,6)	47,7	(2,3)
Korea	30,3	(1,8)	39,1	(3,9)	68,5	(1,6)	74,6	(2,5)	59,7	(1,9)	62,0	(4,8)
Luxemburg	31,4	(1,9)	43,3	(3,5)	49,9	(2,1)	58,9	(3,8)	42,8	(2,0)	44,0	(4,4)
Mexiko	48,2	(3,6)	c	c	82,7	(2,2)	c	c	58,2	(3,7)	c	c
Niederlande	25,3	(1,9)	35,9	(2,8)	40,2	(1,7)	42,4	(2,4)	30,3	(2,0)	17,0	(1,8)
Neuseeland	36,8	(1,9)	52,0	(2,3)	67,0	(1,5)	70,5	(1,9)	59,2	(2,0)	57,0	(2,0)
Norwegen	37,0	(2,9)	47,1	(4,8)	67,0	(2,4)	74,5	(4,2)	44,8	(2,3)	38,6	(3,5)
Polen	31,1	(1,6)	41,2	(3,1)	48,4	(2,0)	52,4	(3,2)	47,9	(1,9)	39,4	(3,1)
Portugal	66,6	(2,5)	78,8	(4,5)	68,9	(2,2)	76,6	(4,1)	25,9	(2,0)	18,4	(5,7)
Slowakische Rep.	20,0	(1,7)	31,9	(2,7)	55,2	(2,4)	58,1	(3,2)	53,9	(2,6)	40,5	(4,0)
Spanien	54,0	(2,3)	69,8	(2,5)	67,0	(1,4)	74,5	(2,5)	42,9	(1,2)	39,5	(3,1)
Schweden	34,0	(1,8)	53,1	(3,2)	58,5	(2,0)	66,6	(3,4)	58,7	(2,5)	54,5	(3,2)
Schweiz	20,4	(1,7)	35,0	(2,4)	55,0	(1,7)	50,6	(3,1)	44,9	(1,5)	31,7	(2,1)
Türkei	61,0	(3,6)	c	c	78,6	(3,3)	c	c	32,3	(3,6)	c	c
Ver. Königreich	43,6	(1,7)	57,5	(2,0)	66,3	(1,8)	67,2	(1,8)	66,3	(1,2)	55,4	(1,9)
Vereinigte Staaten	50,3	(1,7)	60,6	(2,7)	71,0	(2,1)	75,6	(2,5)	59,3	(2,4)	55,1	(3,0)
OECD-Durchschnitt	**34,2**	**(0,3)**	**46,6**	**(0,6)**	**59,5**	**(0,4)**	**64,5**	**(0,6)**	**48,6**	**(0,4)**	**42,6**	**(0,6)**
Partnerländer												
Argentinien	45,4	(4,9)	c	c	59,3	(4,8)	c	c	38,8	(4,1)	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	45,7	(4,1)	c	c	63,5	(4,5)	c	c	58,7	(4,3)	c	c
Bulgarien	35,5	(2,4)	39,5	(5,8)	71,8	(2,6)	73,7	(3,3)	68,1	(3,2)	55,0	(8,2)
Chile	57,2	(3,9)	c	c	81,7	(2,6)	c	c	60,7	(3,3)	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	22,0	(1,7)	29,2	(3,4)	40,7	(2,4)	40,8	(3,6)	41,2	(2,2)	34,4	(3,5)
Estland	26,8	(1,7)	34,5	(2,5)	61,5	(1,9)	68,4	(2,8)	56,1	(1,9)	51,4	(3,0)
Hongkong (China)	40,3	(1,7)	56,9	(2,1)	59,7	(1,9)	67,2	(1,7)	55,4	(1,8)	48,7	(1,8)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	45,3	(2,8)	52,0	(3,9)	75,6	(2,4)	74,2	(3,1)	40,0	(2,6)	33,2	(3,6)
Jordanien	79,1	(2,6)	c	c	80,3	(2,7)	c	c	41,8	(4,5)	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	18,3	(1,7)	29,9	(4,1)	64,4	(2,6)	70,1	(4,7)	46,6	(2,4)	42,2	(3,6)
Liechtenstein	23,3	(6,4)	20,0	(6,0)	48,2	(5,9)	43,2	(7,4)	36,0	(6,0)	36,2	(8,2)
Litauen	39,7	(2,6)	50,4	(4,6)	72,6	(1,9)	75,4	(4,9)	64,0	(2,3)	58,8	(3,9)
Macau (China)	36,5	(2,3)	47,8	(5,2)	41,1	(2,1)	41,1	(5,7)	58,3	(2,4)	55,7	(4,8)
Montenegro	36,8	(7,3)	c	c	41,9	(6,6)	c	c	53,4	(6,5)	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	35,3	(5,3)	c	c	59,8	(5,7)	c	c	57,1	(4,7)	c	c
Russische Föd.	23,7	(1,9)	29,1	(4,2)	58,9	(2,4)	63,2	(3,9)	53,2	(2,3)	47,1	(3,9)
Serbien	30,0	(3,9)	c	c	44,3	(3,4)	c	c	37,8	(3,4)	c	c
Slowenien	22,5	(1,6)	34,3	(2,8)	46,5	(2,0)	52,3	(2,8)	44,2	(1,7)	41,0	(2,6)
Taiwan	32,8	(1,3)	45,5	(2,0)	52,1	(1,3)	60,8	(1,6)	45,7	(1,2)	45,3	(1,6)
Thailand	85,4	(3,4)	c	c	82,8	(3,2)	c	c	32,3	(5,9)	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	44,0	(3,1)	c	c	68,7	(3,8)	c	c	38,4	(4,1)	c	c

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.5 (Forts.)

Bedeutung guter Leistungen in Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler

	Schüler, die angeben, in Naturwissenschaften gut abzuschneiden sei sehr wichtig oder wichtig				Schüler, die angeben, in Mathematik gut abzuschneiden sei sehr wichtig oder wichtig				Schüler, die angeben, beim Lesen gut abzuschneiden sei sehr wichtig oder wichtig			
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
OECD-Länder												
Australien	82,2	(1,0)	91,3	(0,9)	95,6	(0,5)	96,3	(0,6)	95,1	(0,6)	94,8	(0,7)
Österreich	70,0	(2,2)	76,5	(2,7)	91,5	(1,1)	92,2	(1,2)	87,0	(1,4)	83,2	(2,4)
Belgien	72,2	(1,3)	84,3	(1,4)	93,3	(1,0)	93,3	(1,2)	78,1	(1,2)	68,2	(2,2)
Kanada	88,8	(0,9)	94,1	(0,8)	96,0	(0,6)	97,0	(0,7)	90,3	(0,7)	86,8	(1,2)
Tschechische Rep.	60,1	(2,3)	71,3	(2,4)	90,3	(1,2)	89,1	(1,3)	89,9	(1,0)	83,0	(1,7)
Dänemark	78,3	(1,7)	86,5	(2,4)	97,6	(0,7)	97,6	(1,3)	95,2	(0,9)	93,4	(2,4)
Finnland	67,9	(1,5)	81,7	(1,7)	88,7	(1,0)	93,3	(0,9)	81,2	(1,3)	80,1	(1,6)
Frankreich	79,3	(1,6)	89,5	(1,5)	91,0	(1,0)	92,5	(1,4)	76,4	(1,5)	69,6	(2,8)
Deutschland	80,2	(1,6)	88,7	(1,8)	94,4	(0,7)	95,2	(1,2)	90,7	(1,1)	84,8	(1,6)
Griechenland	85,6	(1,6)	92,0	(3,3)	89,7	(1,3)	95,0	(1,9)	78,6	(1,9)	75,5	(5,1)
Ungarn	68,5	(2,2)	78,8	(3,3)	85,7	(1,4)	87,1	(2,3)	81,9	(1,8)	76,8	(3,4)
Island	83,8	(1,7)	93,3	(2,2)	98,8	(0,5)	99,0	(0,7)	89,0	(1,4)	90,8	(1,9)
Irland	86,2	(1,4)	92,1	(1,4)	96,0	(0,8)	95,3	(1,1)	92,0	(1,1)	86,3	(1,9)
Italien	87,7	(1,0)	93,0	(1,3)	92,3	(1,1)	95,7	(1,1)	90,9	(0,9)	87,9	(1,5)
Japan	76,3	(1,4)	84,7	(1,4)	91,6	(0,9)	94,2	(1,0)	88,5	(1,0)	86,2	(1,4)
Korea	82,2	(1,5)	85,9	(2,2)	91,4	(0,9)	94,4	(1,3)	93,4	(1,0)	91,8	(2,1)
Luxemburg	73,2	(1,7)	84,0	(2,3)	84,8	(1,4)	89,3	(2,5)	82,1	(1,3)	81,1	(2,6)
Mexiko	93,4	(1,3)	c	c	98,8	(0,6)	c	c	93,5	(1,7)	c	c
Niederlande	76,4	(1,8)	85,1	(2,3)	92,5	(1,0)	94,6	(1,3)	83,4	(1,7)	70,7	(2,3)
Neuseeland	82,8	(1,9)	90,5	(1,1)	96,2	(0,9)	97,0	(0,8)	93,1	(0,8)	91,8	(0,9)
Norwegen	87,9	(1,4)	94,2	(1,6)	95,4	(0,8)	98,0	(1,1)	84,7	(2,1)	84,7	(3,3)
Polen	81,5	(1,6)	84,0	(2,1)	90,6	(1,1)	90,2	(2,1)	87,7	(1,2)	82,7	(2,5)
Portugal	94,8	(1,2)	97,0	(1,7)	97,0	(1,0)	98,3	(1,5)	80,4	(2,2)	73,6	(4,5)
Slowakische Rep.	72,3	(2,2)	80,9	(2,9)	91,0	(1,1)	91,4	(1,9)	90,8	(1,3)	80,6	(2,7)
Spanien	87,4	(1,3)	95,1	(1,2)	94,2	(0,9)	95,1	(1,7)	81,1	(1,2)	79,0	(2,2)
Schweden	80,5	(1,6)	91,7	(1,6)	95,0	(0,9)	96,9	(1,1)	93,2	(1,2)	91,9	(1,8)
Schweiz	72,6	(1,5)	86,8	(1,6)	91,0	(0,9)	89,1	(1,9)	86,9	(1,2)	81,1	(1,9)
Türkei	92,1	(1,7)	c	c	96,4	(1,7)	c	c	81,8	(2,6)	c	c
Ver. Königreich	89,5	(1,2)	93,7	(1,1)	96,3	(0,6)	96,8	(0,6)	95,1	(0,9)	90,9	(1,3)
Vereinigte Staaten	88,7	(1,2)	93,6	(1,5)	95,3	(0,9)	97,0	(0,8)	89,7	(1,4)	87,3	(1,8)
OECD-Durchschnitt	**79,9**	**(0,3)**	**87,9**	**(0,4)**	**93,0**	**(0,2)**	**94,3**	**(0,3)**	**87,4**	**(0,2)**	**83,4**	**(0,5)**
Partnerländer												
Argentinien	90,1	(3,5)	c	c	92,0	(2,7)	c	c	83,5	(3,4)	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	93,7	(1,9)	c	c	93,2	(2,3)	c	c	91,5	(2,6)	c	c
Bulgarien	88,3	(2,2)	90,7	(2,8)	93,6	(1,6)	93,0	(2,5)	95,4	(1,2)	86,4	(5,2)
Chile	93,4	(1,2)	c	c	98,1	(0,7)	c	c	89,2	(1,7)	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	69,0	(2,1)	78,2	(3,4)	79,8	(2,1)	85,2	(3,0)	81,2	(1,5)	74,3	(2,8)
Estland	85,1	(1,4)	89,6	(1,4)	93,1	(1,0)	95,2	(1,1)	92,9	(0,9)	91,0	(1,4)
Hongkong (China)	74,8	(1,5)	87,5	(1,4)	95,1	(0,8)	97,2	(0,7)	91,1	(1,0)	89,8	(1,2)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	79,8	(2,0)	86,6	(3,0)	95,8	(1,1)	93,2	(2,4)	81,8	(1,9)	72,2	(3,2)
Jordanien	98,7	(0,7)	c	c	97,8	(1,1)	c	c	85,5	(2,6)	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	78,3	(1,9)	83,5	(4,0)	95,0	(1,0)	95,4	(1,6)	89,3	(1,2)	80,1	(3,3)
Liechtenstein	73,0	(5,9)	85,5	(6,8)	89,7	(3,8)	91,9	(4,8)	82,9	(4,8)	86,1	(5,7)
Litauen	88,5	(1,3)	90,6	(2,2)	97,6	(0,6)	96,7	(1,6)	92,5	(1,1)	90,9	(2,1)
Macau (China)	86,8	(2,0)	93,7	(3,5)	87,7	(2,2)	85,2	(5,8)	91,6	(1,3)	93,0	(2,5)
Montenegro	80,2	(4,9)	c	c	79,4	(4,6)	c	c	85,5	(4,6)	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	91,2	(2,4)	c	c	91,7	(3,2)	c	c	89,1	(3,1)	c	c
Russische Föd.	76,3	(2,0)	81,5	(3,5)	92,3	(1,6)	93,8	(1,8)	92,3	(1,2)	90,2	(2,3)
Serbien	79,8	(2,4)	c	c	82,9	(2,5)	c	c	77,7	(2,8)	c	c
Slowenien	75,2	(1,6)	81,9	(2,0)	90,1	(1,1)	93,5	(1,2)	86,1	(1,5)	83,7	(1,7)
Taiwan	82,8	(0,9)	89,4	(0,9)	88,1	(0,8)	91,6	(0,9)	86,5	(0,8)	85,2	(1,3)
Thailand	99,0	(0,8)	c	c	99,4	(0,7)	c	c	83,3	(3,5)	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	89,2	(2,8)	c	c	96,2	(1,2)	c	c	79,7	(3,0)	c	c

Quelle: *OECD. PISA-2006-Datenbank.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/664103188707*
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.6a

Index der von der Schule vermittelten Grundlagen für naturwissenschaftsbezogene Berufe für die leistungsstärksten und die leistungsstarken Schüler

	Index der von der Schule vermittelten Grundlagen für naturwissenschaftsbezogene Berufe						Index der Kenntnisse der Schüler über naturwissenschaftsbezogene Berufe					
	Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern		Leistungsstarke Schüler		Leistungsstärkste Schüler		Differenz beim mittleren Indexwert zwischen den leistungsstarken und den leistungsstärksten Schülern	
	Mittl. Index	S. F.	Mittl. Index	S. F.	Differenz	S. F.	Mittl. Index	S. F.	Mittl. Index	S. F.	Differenz	S. F.
OECD-Länder												
Australien	0,41	(0,03)	0,74	(0,03)	**−0,33**	(0,04)	0,29	(0,02)	0,48	(0,03)	**−0,18**	(0,04)
Österreich	−0,08	(0,06)	0,07	(0,08)	**−0,15**	(0,07)	−0,05	(0,03)	−0,05	(0,05)	0,00	(0,06)
Belgien	0,03	(0,03)	0,26	(0,04)	**−0,23**	(0,05)	−0,25	(0,02)	−0,21	(0,03)	−0,04	(0,04)
Kanada	0,45	(0,03)	0,74	(0,03)	**−0,29**	(0,04)	0,32	(0,02)	0,44	(0,04)	**−0,13**	(0,05)
Tschechische Rep.	−0,17	(0,04)	0,09	(0,05)	**−0,26**	(0,06)	−0,11	(0,05)	−0,03	(0,05)	−0,07	(0,08)
Dänemark	0,15	(0,05)	0,36	(0,07)	**−0,21**	(0,09)	0,03	(0,04)	0,13	(0,08)	−0,10	(0,09)
Finnland	0,19	(0,03)	0,35	(0,04)	**−0,16**	(0,06)	0,13	(0,03)	0,21	(0,03)	−0,09	(0,06)
Frankreich	0,44	(0,04)	0,71	(0,07)	**−0,27**	(0,07)	0,15	(0,04)	0,23	(0,06)	−0,08	(0,08)
Deutschland	0,20	(0,04)	0,31	(0,08)	−0,11	(0,06)	0,06	(0,03)	0,14	(0,05)	−0,08	(0,07)
Griechenland	−0,19	(0,04)	−0,24	(0,12)	0,06	(0,14)	0,43	(0,05)	0,45	(0,10)	−0,02	(0,11)
Ungarn	0,03	(0,05)	0,26	(0,09)	**−0,23**	(0,10)	−0,05	(0,03)	0,04	(0,06)	−0,09	(0,07)
Island	0,33	(0,04)	0,52	(0,07)	**−0,18**	(0,09)	0,15	(0,04)	0,32	(0,06)	**−0,17**	(0,07)
Irland	0,40	(0,04)	0,57	(0,05)	**−0,17**	(0,07)	0,08	(0,04)	0,22	(0,07)	−0,13	(0,09)
Italien	−0,05	(0,04)	0,15	(0,07)	**−0,20**	(0,06)	0,05	(0,02)	0,06	(0,05)	−0,01	(0,06)
Japan	−0,47	(0,04)	−0,21	(0,06)	**−0,27**	(0,08)	−0,37	(0,03)	−0,34	(0,03)	−0,02	(0,04)
Korea	−0,28	(0,03)	−0,21	(0,09)	−0,07	(0,09)	−0,27	(0,03)	−0,10	(0,06)	**−0,17**	(0,06)
Luxemburg	−0,10	(0,05)	−0,02	(0,08)	−0,07	(0,09)	−0,05	(0,03)	−0,05	(0,07)	0,00	(0,08)
Mexiko	0,61	(0,08)	c	c	c	c	−0,14	(0,08)	c	c	c	c
Niederlande	−0,15	(0,02)	0,16	(0,04)	**−0,31**	(0,04)	−0,32	(0,03)	−0,03	(0,04)	**−0,29**	(0,05)
Neuseeland	0,35	(0,03)	0,68	(0,03)	**−0,34**	(0,05)	0,17	(0,04)	0,32	(0,04)	**−0,15**	(0,05)
Norwegen	−0,15	(0,04)	0,00	(0,06)	**−0,15**	(0,08)	−0,14	(0,04)	0,02	(0,06)	**−0,16**	(0,08)
Polen	−0,07	(0,03)	−0,01	(0,06)	−0,06	(0,06)	0,29	(0,04)	0,39	(0,07)	−0,10	(0,09)
Portugal	0,41	(0,05)	0,63	(0,10)	−0,22	(0,12)	0,50	(0,04)	0,48	(0,09)	0,02	(0,10)
Slowakische Rep.	−0,14	(0,05)	0,04	(0,09)	**−0,18**	(0,09)	−0,07	(0,05)	−0,01	(0,06)	−0,06	(0,08)
Spanien	0,25	(0,03)	0,40	(0,06)	**−0,14**	(0,07)	0,20	(0,03)	0,24	(0,05)	−0,04	(0,06)
Schweden	0,04	(0,05)	0,26	(0,08)	**−0,22**	(0,10)	−0,08	(0,04)	−0,05	(0,06)	−0,02	(0,07)
Schweiz	0,23	(0,03)	0,59	(0,05)	**−0,36**	(0,05)	0,13	(0,03)	0,18	(0,05)	−0,05	(0,06)
Türkei	0,02	(0,11)	c	c	c	c	1,03	(0,07)	c	c	c	c
Ver. Königreich	0,38	(0,04)	0,75	(0,04)	**−0,37**	(0,05)	−0,02	(0,03)	0,17	(0,04)	**−0,19**	(0,05)
Vereinigte Staaten	0,44	(0,04)	0,67	(0,05)	**−0,23**	(0,05)	0,35	(0,04)	0,43	(0,07)	−0,07	(0,09)
OECD-Durchschnitt	**0,10**	**(0,01)**	**0,31**	**(0,01)**	**−0,20**	**(0,01)**	**0,06**	**(0,01)**	**0,15**	**(0,01)**	**−0,09**	**(0,01)**
Partnerländer												
Argentinien	0,05	(0,11)	c	c	c	c	−0,42	(0,10)	c	c	c	c
Aserbaidschan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Brasilien	0,40	(0,09)	c	c	c	c	0,21	(0,05)	0,23	(0,10)	−0,02	(0,11)
Bulgarien	0,40	(0,06)	0,51	(0,08)	−0,11	(0,10)	0,47	(0,08)	c	c	c	c
Chile	0,39	(0,07)	c	c	c	c	0,38	(0,06)	c	c	c	c
Kolumbien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Kroatien	0,19	(0,04)	0,31	(0,07)	−0,12	(0,07)	0,12	(0,03)	0,27	(0,07)	−0,14	(0,08)
Estland	0,25	(0,03)	0,35	(0,04)	**−0,10**	(0,05)	−0,13	(0,03)	−0,16	(0,04)	0,03	(0,05)
Hongkong (China)	−0,08	(0,04)	0,03	(0,05)	−0,11	(0,07)	0,22	(0,03)	0,25	(0,03)	−0,03	(0,05)
Indonesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	0,00	(0,06)	0,05	(0,09)	−0,05	(0,11)	0,29	(0,06)	0,31	(0,08)	−0,03	(0,09)
Jordanien	0,44	(0,07)	c	c	c	c	0,38	(0,09)	c	c	c	c
Kirgisistan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lettland	0,25	(0,04)	0,26	(0,08)	−0,01	(0,10)	−0,04	(0,04)	0,00	(0,08)	−0,04	(0,09)
Liechtenstein	0,31	(0,13)	0,56	(0,21)	−0,26	(0,24)	0,10	(0,12)	−0,07	(0,18)	0,17	(0,24)
Litauen	0,53	(0,04)	0,66	(0,06)	**−0,12**	(0,07)	0,30	(0,04)	0,37	(0,07)	−0,06	(0,09)
Macau (China)	−0,23	(0,04)	−0,23	(0,07)	0,00	(0,09)	−0,11	(0,03)	0,00	(0,10)	−0,11	(0,12)
Montenegro	0,17	(0,09)	c	c	c	c	−0,16	(0,09)	c	c	c	c
Katar	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rumänien	0,33	(0,08)	c	c	c	c	0,06	(0,08)	c	c	c	c
Russische Föd.	0,28	(0,04)	0,40	(0,08)	−0,13	(0,08)	0,39	(0,05)	0,41	(0,06)	−0,02	(0,09)
Serbien	0,01	(0,08)	c	c	c	c	0,19	(0,07)	c	c	c	c
Slowenien	0,12	(0,03)	0,24	(0,04)	−0,12	(0,06)	0,00	(0,03)	0,06	(0,05)	−0,06	(0,07)
Chinesisch Taipeh	0,22	(0,02)	0,28	(0,03)	−0,06	(0,04)	0,14	(0,02)	0,23	(0,03)	**−0,09**	(0,04)
Thailand	0,75	(0,06)	c	c	c	c	0,42	(0,06)	c	c	c	c
Tunesien	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	0,28	(0,06)	c	c	c	c	−0,17	(0,07)	c	c	c	c

Anmerkung: Statistisch signfikante Differenzen sind durch Fettdruck hervorgehoben (s. Anhang A2).
Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664103188707
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.7a

Freude am Lernen naturwissenschaftlicher Themen

Durchschnittlicher Anteil der Schüler (in %) in den OECD-Ländern, die bei folgenden Aussagen angeben „stimme genau zu" oder „stimme eher zu":	Leistungsstarke Schüler (%)	Leistungsstärkste Schüler (%)
Ich eigne mir gerne neues Wissen in den Naturwissenschaften an.	77,6	87,5
Ich bin interessiert, Neues in den Naturwissenschaften zu lernen.	73,4	84,6
Im Allgemeinen macht es mir Spaß, mich mit naturwissenschaftlichen Themen zu befassen.	72,4	83,1
Ich lese gerne etwas über Naturwissenschaften.	60,2	74,8
Ich beschäftige mich gerne mit naturwissenschaftlichen Problemen.	52,7	67,6

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Tabelle A5.7b

Naturwissenschaftsbezogene Aktivitäten

Anteil der Schüler (in %), die regelmäßig oder sehr oft folgenden Aktivitäten nachgehen:	Leistungsstarke Schüler (%)	Leistungsstärkste Schüler (%)
Naturwissenschaftliche Zeitschriften oder Artikel in Zeitungen lesen	25,8	38,1
Fernsehsendungen über Naturwissenschaften sehen	23,5	31,9
Internetseiten zu naturwissenschaftlichen Themen besuchen	14,6	21,4
Bücher über naturwissenschaftliche Themen ausleihen oder kaufen	8,3	13,8
Radiosendungen über Fortschritte in den Naturwissenschaften anhören	5,3	6,8
Eine Naturwissenschafts-Arbeitsgruppe besuchen	3,5	4,9

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Tabelle A5.7c

Instrumentelle Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften

Durchschnittlicher Anteil der Schüler (in %) in den OECD-Ländern, die bei folgenden Aussagen angeben „stimme genau zu" oder „stimme eher zu":	Leistungsstarke Schüler (%)	Leistungsstärkste Schüler (%)
Ich lerne das Fach Naturwissenschaften, weil ich weiß, dass es für mich nützlich ist.	73,3	81,4
Das Fach Naturwissenschaften zu lernen, lohnt sich für mich, weil das Gelernte meine beruflichen Aussichten verbessern wird.	66,7	76,4
Sich im Fach Naturwissenschaften anzustrengen zahlt sich aus, weil mir das bei der Arbeit, die ich später machen möchte, helfen wird.	65,6	75,0
Was ich im Fach Naturwissenschaften lerne, ist wichtig für mich, weil ich es für meine spätere Ausbildung oder für mein Studium brauche.	58,5	69,7
Ich werde im Fach Naturwissenschaften viele Dinge lernen, die mir helfen werden, einen Job zu bekommen.	59,0	67,2

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Tabelle A5.7d

Bedeutung guter Leistungen in Naturwissenschaften

Durchschnittlicher Anteil der Schüler (in %) in den OECD-Ländern, die angeben, es sei SEHR WICHTIG in den folgenden Fächern gut abzuschneiden:	Leistungsstarke Schüler (%)	Leistungsstärkste Schüler (%)
Mathematik	59,5	64,5
Naturwissenschaften	34,2	46,6
Lesekompetenz	48,6	42,6

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Tabelle A5.7e

Zukunftsorientierte Motivation für Lernen im Bereich Naturwissenschaften

Durchschnittlicher Anteil der Schüler (in %) in den OECD-Ländern, die bei folgenden Aussagen angeben „stimme genau zu" oder „stimme eher zu":	Leistungsstarke Schüler (%)	Leistungsstärkste Schüler (%)
Ich würde gerne in einem Beruf arbeiten, der mit Naturwissenschaften zu tun hat.	45,4	60,8
Ich würde gerne ein naturwissenschaftliches Fach nach meinem Schulabschluss studieren.	38,9	56,0
Ich würde gern mein Leben damit verbringen, Naturwissenschaften auf einem fortgeschrittenen Niveau zu betreiben.	24,4	38,6
Ich würde als Erwachsene/r gerne an naturwissenschaftlichen Projekten arbeiten.	31,4	46,6

Quelle: OECD. PISA-2006-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664103188707

Indikator A6

Wie beeinflusst die Bildungsteilnahme die Erwerbsbeteiligung?

Dieser Indikator untersucht die Beziehung zwischen Bildungsstand und Erwerbsstatus, sowohl für Männer als auch für Frauen. Aus der Zusammenschau von Beschäftigung einerseits und Erwerbslosigkeit andererseits ergibt sich ein umfassendes Bild der Erwerbsbeteiligung. Gleichermaßen beschreiben Trenddaten die Veränderungen des Erwerbsstatus im Zeitverlauf sowie die unterschiedlichen Chancen bzw. Risiken der Beschäftigung bzw. Erwerbslosigkeit für Personengruppen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen.

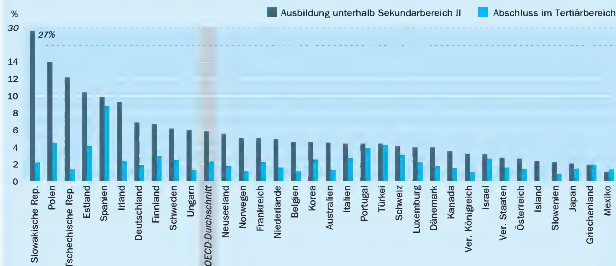
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A6.1

Unterschied zwischen der höchsten und der niedrigsten Erwerbslosenquote für 25- bis 64-Jährige mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II bzw. mit einem Abschluss im Tertiärbereich (1997–2007)

Die Abbildung zeigt den Unterschied in den konjunkturell beeinflussten Erwerbslosenquoten für Absolventen des Tertiärbereichs und für Personen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II in den Jahren 1997 bis 2007.

Ein höherer Bildungsstand ist üblicherweise eine gute Absicherung gegen Erwerbslosigkeit, besonders in konjunkturellen Abschwungphasen. In allen Ländern, mit Ausnahme von Griechenland und Mexiko, variieren die Erwerbslosenquoten für Personen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II stärker als für diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in vielen Ländern sogar wesentlich stärker. Eine Hochschulausbildung erhöht im Allgemeinen die Beschäftigungschancen und sichert außerdem in wirtschaftlich schweren Zeiten den Verbleib im Arbeitsmarkt. In einigen Ländern verschärfen strukturelle wirtschaftliche Veränderungen das unterschiedlich hohe Risiko einer Erwerbslosigkeit für Arbeitsmarktteilnehmer mit niedrigem und mit hohem Bildungsstand noch; dies gilt insbesondere für Polen, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und das Partnerland Estland.



Quelle: OECD. Tabelle A6.4a. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

A 6

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Mit zunehmendem Bildungsstand steigen die Beschäftigungsquoten sowohl für Männer als auch für Frauen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, übertrifft die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs die der Absolventen des Sekundarbereichs II deutlich. Sowohl bei den Männern als auch den Frauen ist der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und denen ohne einen solchen Abschluss besonders groß.
- Personen mit niedrigerem Bildungsstand sind eher sowohl häufiger überhaupt nicht im Arbeitsmarkt als auch häufiger erwerbslos. Auch die Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen sind bei denjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen ausgeprägter. Von den Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II haben Männer eine um fast 23 Prozentpunkte größere Chance, in Beschäftigung zu sein, als Frauen, dieser Vorsprung verringert sich jedoch bei den Hochqualifizierten auf höchstens 10 Prozentpunkte.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als 40 Prozent der Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II nicht beschäftigt. In Belgien, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Partnerland Israel ist über die Hälfte der Bevölkerung mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II nicht beschäftigt.
- Zwischen 1997 und 2007 sind die Erwerbslosenquoten der Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs in den OECD-Ländern um durchschnittlich 1,8 Prozentpunkte gesunken, für Arbeitskräfte ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II um 1,1 Prozentpunkte und um 0,8 Prozentpunkte für Absolventen des Tertiärbereichs. Die Unterschiede in den Erwerbslosenquoten für die einzelnen Bildungsstände haben zwar leicht abgenommen, werden aber wohl wieder deutlicher zutage treten, wenn die aktuelle Konjunkturabschwächung sich auf dem Arbeitsmarkt auswirkt.

Politischer Hintergrund

Zur Stärkung der Entwicklung ihrer Volkswirtschaften und Arbeitsmärkte sind die OECD-Länder auf eine zuverlässige Versorgung mit Arbeitskräften angewiesen. Indikatoren über den Arbeitsmarkterfolg bezogen auf den Bildungsstand verdeutlichen, wie gut Angebot und Nachfrage für Fähigkeiten und Kenntnisse aufeinander abgestimmt sind. Investitionen in Bildung sind jedoch meistens langfristig ausgerichtet, während Veränderungen in der Arbeitskräftenachfrage sehr kurzfristig eintreten können. Jede Interpretation der Ergebnisse des aktuellen Arbeitsmarktes muss diese und noch weitere Faktoren ausreichend berücksichtigen.

In Zeiten einer konjunkturellen Abschwächung kommt dem Staat eine wichtige Rolle zur Abmilderung der wirtschaftlichen Härten und zur Vorbereitung der Arbeitskräfte auf die bei der wirtschaftlichen Erholung entstehenden Arbeitsplätze zu. Es ist ein zentrales Anliegen jeder Regierung zu verhindern, dass konjunkturell bedingte Erwerbslosigkeit in strukturelle Erwerbslosigkeit übergeht oder im schlimmsten Fall große Teile der Bevölkerung ganz aus dem Arbeitsmarkt herausfallen. Ist dies erst einmal geschehen, ist es erwiesenermaßen sehr schwierig, diesen Trend wieder umzukehren.

Ein höherer Bildungsstand führt üblicherweise zu höheren Beschäftigungsquoten. Dies liegt hauptsächlich daran, dass Personen mit einem höheren Bildungsabschluss mehr in ihr eigenes Humankapital investiert haben und sich diese Investition bezahlt machen muss. Die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten in den einzelnen Ländern spiegeln häufig jedoch auch kulturelle Unterschiede wider und ganz besonders Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung weiblicher Arbeitnehmer. Auch sind die Erwerbslosenquoten für besser Ausgebildete meist niedriger, was aber üblicherweise daran liegt, dass ein höherer Bildungsstand Arbeitnehmer für den Arbeitsmarkt attraktiver macht. Die Erwerbslosenquoten reflektieren somit sowohl die Beschäftigungswünsche der Arbeitnehmer als auch deren Attraktivität für potenzielle Arbeitgeber.

In gewissem Sinne sagen die Beschäftigungsquoten eher etwas über das Arbeitskräfteangebot aus, während die Erwerbslosenquoten enger mit der Arbeitskräftenachfrage verbunden sind. Zeitreihen für beide Kennzahlen liefern daher den politischen Entscheidungsträgern wichtige Informationen über das Angebot – einschließlich des potenziellen Angebots – von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt und die Nachfrage nach diesen seitens der Arbeitgeber.

Es besteht jedoch auch eine Wechselbeziehung zwischen diesen beiden Kennzahlen, da das Arbeitskräfteangebot auch von den Beschäftigungsaussichten abhängt. Hohe Erwerbslosenquoten wirken meist entmutigend auf jene, die neu in den Arbeitsmarkt eintreten, insbesondere wenn die Erwerbslosigkeit über einen längeren Zeitraum ständig hoch war. Daher ist auch eine aktive (Aus-)Bildungspolitik ein wichtiger Faktor zur Reduzierung der Erwerbslosigkeit, denn mehr Bildung macht die Arbeitnehmer für die Arbeitgeber interessanter und verhindert ihre Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt.

Ergebnisse und Erläuterungen

Beschäftigung

Die OECD-Arbeitsmarktprognose kommt zu dem Ergebnis, dass die Erwerbslosenquote in vielen OECD-Ländern bis Ende 2010 auf über 10 Prozent angestiegen sein wird (OECD, 2009b). Die in der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Zahlen zu Erwerbslosigkeit und Beschäftigung für das Jahr 2007 werden wohl für einige Zeit die positivsten zu vermeldenden Zahlen bleiben. Der Nutzen der Bildung zur Verbesserung der Beschäftigungsaussichten wird eher zunehmen, da sich die Kluft zwischen dem Arbeitsmarkterfolg von Gering- und Hochqualifizierten in den nächsten Jahren wohl vergrößern wird.

Die Beschäftigungsquoten steigen in den OECD-Ländern sowohl für Männer als auch für Frauen, und zwar von durchschnittlich 73,7 Prozent für Männer und 50,8 Prozent für Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I auf durchschnittlich 89,7 Prozent für Männer und 79,9 Prozent für Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A (Tab. A6.1a). Die Beschäftigungsquoten von Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich I sind besonders niedrig, und in Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Chile liegen sie sogar unter 40 Prozent. Die Beschäftigungsquoten der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A liegen, mit Ausnahme von Japan, Korea, Mexiko und der Türkei, in allen Ländern bei mindestens 75 Prozent, bleiben jedoch in allen Ländern immer noch hinter denen der Männer zurück.

Abgesehen von der unterschiedlichen Ausbildung trägt auch die unterschiedlich stark ausgeprägte Beschäftigung von Frauen zu den unterschiedlichen Gesamtbeschäftigungsquoten in den einzelnen OECD-Ländern bei. Die Länder mit der höchsten Gesamtbeschäftigungsquote für 25- bis 64-Jährige – Dänemark, Island, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich – gehören auch zu den Ländern mit den höchsten Beschäftigungsquoten von Frauen. Die Gesamtbeschäftigungsquote für 25- bis 64-jährige Männer liegt zwischen höchstens 78 Prozent in Belgien, Frankreich, Polen, der Türkei und Ungarn sowie den Partnerländern Chile und Israel und mehr als 88 Prozent in Island, Japan, Mexiko, Neuseeland und der Schweiz (Tab. A6.1a). Demgegenüber bewegen sich die Beschäftigungsquoten der Frauen zwischen höchstens 55 Prozent in Griechenland, Italien, Mexiko und der Türkei und mehr als 78 Prozent in Island, Norwegen und Schweden, was möglicherweise auf unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten hinweist.

Abbildung A6.2 macht den großen Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten der einzelnen Absolventengruppen sowie zwischen Männern und Frauen deutlich. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, verbessert ein Mehr an Bildung eindeutig die Beschäftigungsaussichten. Dies gilt insbesondere für Frauen, Absolventinnen des Sekundarbereichs II haben um 19 Prozentpunkte bessere Beschäftigungsaussichten als Frauen ohne diesen Abschluss, die Aussichten der Absolventinnen des Tertiärbereichs sind sogar fast 32 Prozentpunkte besser als die von Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

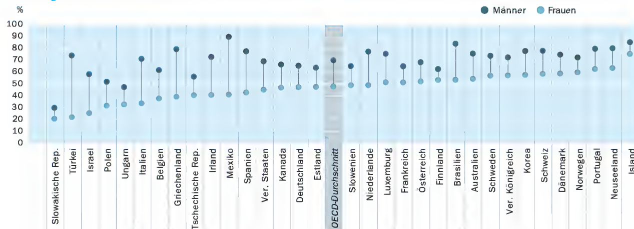
In Italien, der Slowakischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Israel liegen die Beschäftigungsquoten von 25- bis 64-jährigen Frauen mit einem Abschluss im

Abbildung A6.2

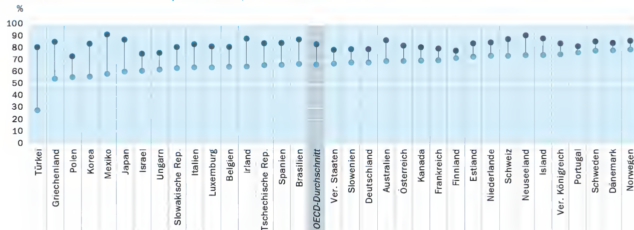
Beschäftigungsquoten nach Geschlecht und Bildungsstand (2007)

Prozentsatz 25- bis 64-Jähriger, die sich in Beschäftigung befinden

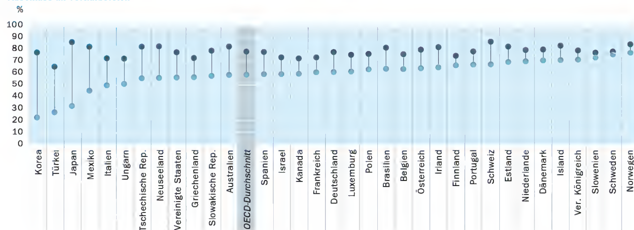
Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II



Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich



Abschluss im Tertiärbereich



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten von Frauen.

Quelle: OECD. Tabellen A6.2b und A6.2c im Internet. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

Sekundarbereich II mindestens 30 Prozentpunkte höher als für diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II. Die Situation für Absolventinnen des Tertiärbereichs scheint in der Türkei besonders günstig zu sein, da ihre Beschäftigungsquote 35 Prozentpunkte über der von Absolventinnen des Sekundarbereichs II liegt (Tab. A6.2c).

Ähnlich ist bei den 25- bis 64-jährigen Männern der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und von Männern ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II besonders groß. Extrem ist diese Situation in der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn, wo die Beschäftigungsquoten für Männer mit einem Abschluss im Sekundarbereich II mindestens 29 Prozentpunkte höher liegen als für diejenigen ohne einen solchen Abschluss. Der Unterschied in den Beschäftigungsquoten zwischen Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und Männern ohne einen solchen beträgt in Island, Mexiko, Portugal und dem Partnerland Brasilien höchstens 4 Prozentpunkte (Abb. A6.2 und Tab. A6.2b).

Auch die Beschäftigungsquoten von männlichen Absolventen des Tertiärbereichs sind höher als die von Absolventen des Sekundarbereichs II (im Durchschnitt der OECD-Länder ungefähr 5 Prozentpunkte). Im Jahr 2007 reichte dieser Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen von einigen wenigen Prozentpunkten bis zu mindestens 9 Prozentpunkten in Deutschland, Polen, Ungarn, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel (Tab. A6.2b).

Im Durchschnitt der OECD-Länder nimmt der Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen mit zunehmend höherem Bildungsstand deutlich ab, und zwar von 22,5 Prozentpunkten bei einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II auf weniger als 10 Prozentpunkte im Tertiärbereich (Tab. A6.2b und A6.2c im Internet). Der Abstand zwischen den Beschäftigungsquoten von männlichen und weiblichen Absolventen des Tertiärbereichs beträgt in Dänemark, Finnland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und dem Partnerland Slowenien höchstens 5 Prozentpunkte.

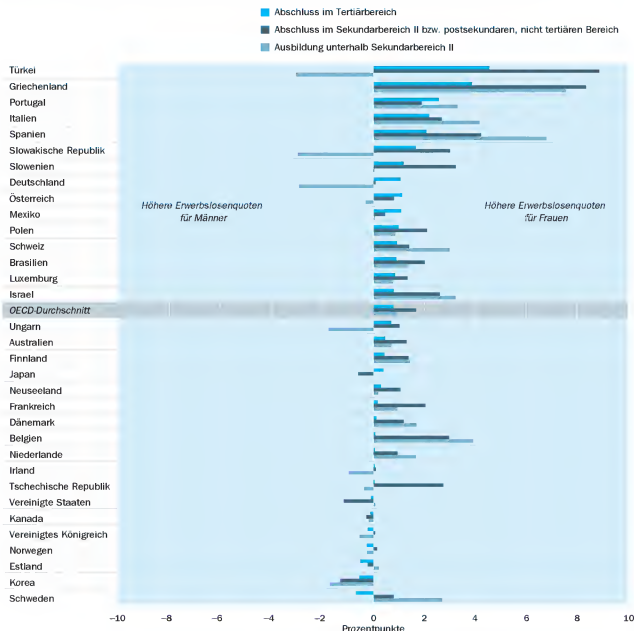
Im Laufe der Zeit haben sich zwar innerhalb der einzelnen Länder einige größere Veränderungen bei den Beschäftigungsquoten für Absolventen bestimmter Bildungsbereiche ergeben, die Unterschiede zwischen Absolventen der einzelnen Bildungsbereiche haben in den letzten Jahren jedoch nur geringfügig abgenommen (Tab. A6.2a). Da die Beschäftigungsaussichten für geringer Qualifizierte eher von konjunkturellen Schwankungen und Veränderungen der wirtschaftlichen Lage beeinflusst werden, ist davon auszugehen, dass sich die Unterschiede wieder vergrößern werden.

Mit höherem Bildungsstand gehen die Erwerbslosenquoten zurück

Bei unterschiedlichem Bildungsstand hängen die Beschäftigungsaussichten des Einzelnen größtenteils von den Anforderungen des Arbeitsmarktes und von dem Angebot an Arbeitskräften mit unterschiedlichen Kompetenzen ab. Somit sind die Erwerbslosenquoten ein Anzeichen dafür, inwieweit die vom Bildungssystem produzierten Ergebnisse mit der Nachfrage nach den entsprechenden Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt korrelieren. Besonders diejenigen mit niedrigem Bildungsstand laufen Gefahr,

Abbildung A6.3

Unterschied zwischen den Erwerbslosenquoten von Frauen und Männern, nach Bildungsstand (2007)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Erwerbslosenquoten von Frauen und Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabellen A6.4b und A6.4c im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

wirtschaftlich ausgegrenzt zu werden, da sie sich einerseits eher nicht im Arbeitsmarkt befinden und andererseits auch trotz aktiver Stellensuche eher keine Arbeit finden.

Tabelle A6.3a zeigt die Erwerbslosenquoten für Absolventengruppen der verschiedenen Bildungsbereiche nach Geschlecht. Im OECD-Durchschnitt bringt ein höherer Bildungsstand sowohl für Männer als auch für Frauen eine niedrigere Erwerbslosenquote mit sich. Die Erwerbslosenquoten für Absolventen des Tertiärbereichs A liegen in den meisten OECD-Ländern unter 4 Prozent (im Durchschnitt 3,0 Prozent für Män-

ner und 3,7 Prozent für Frauen). Demgegenüber erreichen die Erwerbslosenquoten für Absolventen des Sekundarbereichs I Werte von 8,8 Prozent für Männer und 10,2 Prozent für Frauen. Frauen und Männer mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II sind in Deutschland, Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik mit Erwerbslosenquoten von mindestens 15 Prozent besonders hohen Risiken der Erwerbslosigkeit ausgesetzt. Gleiches gilt für Frauen in Griechenland und Männer in Ungarn.

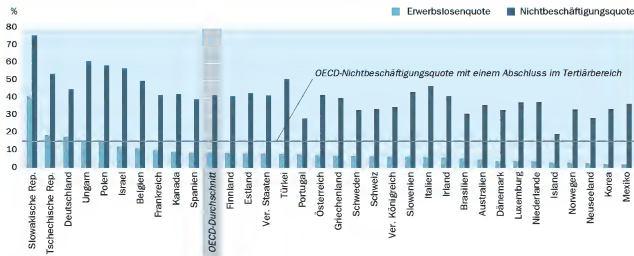
In den OECD-Ländern gilt der Abschluss des Sekundarbereichs II üblicherweise als Mindestanforderung, um auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu sein. Die durchschnittliche Erwerbslosenquote derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist 4 Prozentpunkte niedriger als für diejenigen ohne einen solchen Abschluss (Tab. A6.4a). Das Risiko der Erwerbslosigkeit aufgrund der Nichterlangung eines Abschlusses im Sekundarbereich II variiert in Abhängigkeit von der Branchenstruktur und dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand der einzelnen Länder; in der Tschechischen Republik und Ungarn ist es hoch (mindestens 10 Prozent) und besonders hoch in der Slowakischen Republik (32,8 Prozent). Nur in Griechenland, Korea, Mexiko und der Türkei sowie dem Partnerland Brasilien bringt das Fehlen eines Abschlusses im Sekundarbereich II kein höheres Risiko der Erwerbslosigkeit mit sich; in diesen Ländern ist die Erwerbslosenquote für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II niedriger als für Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein, für männliche Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II mehr als doppelt so hoch wie für diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A6.4b im Internet). Diese umgekehrte Korrelation von Erwerbslosenquote und Bildungsstand ist bei den Frauen ähnlich, jedoch etwas weniger ausgeprägt (Tab. A6.4c im Internet). Mit zunehmendem Bildungsstand nähern sich die Erwerbslosenquoten von Männern und Frauen im Allgemeinen an (Abb. A6.3). Die Erwerbslosenquoten von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegen nur in Griechenland, Italien, Spanien, Portugal und der Türkei 2 Prozentpunkte über denen der Männer. In 11 OECD-Ländern haben Männer mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II eine höhere Erwerbslosenquote als Frauen mit der gleichen Ausbildung.

Zwischen 1997 und 2007 sanken die Erwerbslosenquoten unter den Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs im Durchschnitt aller OECD-Länder um 1,8 Prozentpunkte (Tab. A6.4a). Die Erwerbslosenquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs sind in Finnland, Spanien und Schweden um mindestens 5 Prozentpunkte zurückgegangen. Die Erwerbslosenquoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind während dieses Zeitraums in Finnland, Irland und Spanien um ebenfalls mehr als 6 Prozentpunkte gesunken. Demgegenüber sind die Erwerbslosenquoten für Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik dramatisch gestiegen. Die Erwerbslosenquote insgesamt für diese Gruppe ist in diesem Zeitraum um 1,1 Prozentpunkte gesunken, während die Erwerbslosenquote von Absolventen des Tertiärbereichs um 0,8 Prozentpunkte gesunken ist.

Abbildung A6.4

Erwerbslosen- und Nichtbeschäftigungsquoten[1] für 25- bis 64-Jährige mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs (2007)



1. Die Nichtbeschäftigungsquote wird berechnet als 1 minus der Beschäftigungsquote.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquoten von Personen mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarbereichs II.
Quelle: OECD. Tabellen A6.2a und A6.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

Obwohl sich die Unterschiede in den Erwerbslosenquoten zwischen den einzelnen Absolventengruppen in den untersuchten zehn Jahren etwas nivelliert haben, insbesondere zwischen den Absolventen des Sekundarbereichs II und des Tertiärbereichs, verdeutlichen sie doch immer noch die Anfälligkeit der einzelnen Absolventengruppen für Verschiebungen in der Arbeitskräftenachfrage insgesamt. Wie in Abbildung A6.1 gezeigt, unterliegen die Erwerbslosenquoten der Arbeitskräfte mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II wesentlich stärkeren konjunkturellen Schwankungen als die der Absolventen des Tertiärbereichs. Die Erwerbslosenquoten für Absolventen des Tertiärbereichs lagen im letzten Jahrzehnt im OECD-Durchschnitt unverändert bei höchstens 4,1 Prozent. Die anfälligsten Gruppen sind daher die Geringqualifizierten, und es steht zu erwarten, dass die Erwerbslosenquoten für Arbeitskräfte ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II erneut steil ansteigen werden, wenn der wirtschaftliche Abschwung auf den Arbeitsmarkt durchschlägt.

Höhere Erwerbslosenquoten im Allgemeinen und größer werdende Unterschiede zwischen den Erwerbslosenquoten der einzelnen Absolventengruppen im Besonderen machen eine Investition in Bildung für den Einzelnen wesentlich attraktiver. Zunächst einmal, weil das entgangene Einkommen während der Studiendauer aufgrund der hohen Erwerbslosigkeit geringer sein wird, und zum Zweiten, weil die besseren Beschäftigungsaussichten für die höher Qualifizierten die Nutzenseite der Investitionsrechnung aufwerten. Wenn der Anreiz zur Investition in Ausbildung steigt, müssen auch die Bildungssysteme dafür gerüstet sein, indem die Zugangsmöglichkeiten erweitert und die Mittel für die Bildungseinrichtungen aufgestockt werden.

Beziehung zwischen Erwerbslosen- und Beschäftigungsquoten

Da das Risiko der Erwerbslosigkeit in wirtschaftlich schwierigen Zeiten üblicherweise für Geringqualifizierte größer ist, laufen diese auch stärker Gefahr, dass aus konjunk-

turell bedingter Erwerbslosigkeit ein strukturelles Problem wird, d. h., dass weite Teile der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter weder im Arbeitsmarkt sind noch aktiv eine Beschäftigung suchen. Personen, die einmal für längere Zeit aus dem Erwerbsleben ausgeschlossen waren, können häufig nur sehr schwer wieder integriert werden, da ihre Kompetenzen veraltet sind, ihre Motivation für die Arbeitssuche gesunken ist und noch weitere Hindernisse für einen Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt hinzukommen. Abbildung A6.4 zeigt die Erwerbslosen- und Nichtbeschäftigungsquoten für 25- bis 64-Jährige mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs.

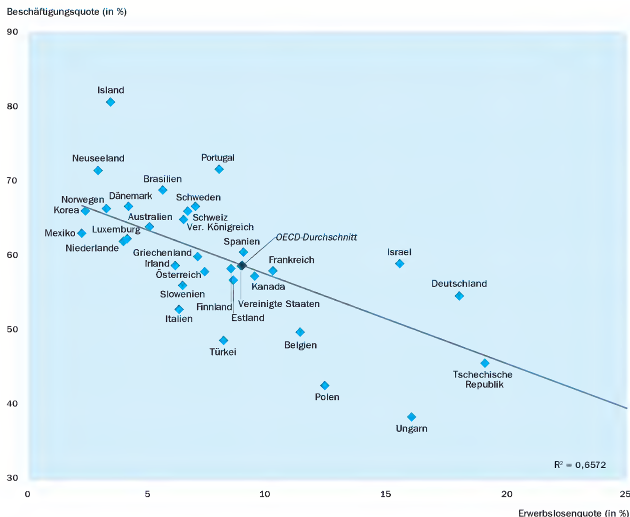
Die Nichtbeschäftigungsquote (das Gegenteil der Beschäftigungsquote, umfasst sowohl die Erwerbslosen als auch diejenigen, die nicht mehr am Arbeitsmarkt teilnehmen) für Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist mit über 40 Prozent im OECD-Durchschnitt als beträchtlich anzusehen. In Belgien, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Israel fällt über die Hälfte der Bevölkerung ohne einen Abschluss im Sekundarbereich in die Kategorie der Nichtbeschäftigten. Wie sich aus der Erwerbslosenquote in der Abbildung entnehmen lässt, sucht ein Teil von ihnen aktiv eine Stelle. Die Erwerbslosenquoten von Personen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs sind zwar wesentlich höher als die der Gruppen der höher Qualifizierten, aber normalerweise erfasst die Erwerbslosenquote nur einen Bruchteil der nicht beschäftigten Bevölkerung. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass die Beschäftigungsquoten bezogen auf die Gesamtbevölkerung berechnet werden, die Erwerbslosenquoten jedoch auf Basis der Erwerbsbevölkerung (Beschäftigte und Erwerbslose). Durch die kleinere Bezugsgröße (Erwerbsbevölkerung statt Gesamtbevölkerung) der Erwerbslosenquote wird die Zahl der aktiv Beschäftigung Suchenden gegenüber denen, die keine Beschäftigung suchen, proportional überhöht.

Dennoch ist der Anteil der Erwerbsbevölkerung ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, der aktiv Beschäftigung sucht, in einigen Ländern sehr beträchtlich. In Deutschland, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn liegen die Erwerbslosenquoten über den durchschnittlichen Nichtbeschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern. Einige wenige Länder weisen nur geringfügige Erwerbslosenquoten, aber immer noch hohe Nichtbeschäftigungsquoten auf. In Korea, Mexiko, den Niederlanden und Norwegen betragen die Erwerbslosenquoten für Arbeitskräfte ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II höchstens 4 Prozent, während die Nichtbeschäftigungsquoten immer noch über 30 Prozent liegen. Wie oben schon ausgeführt, lassen sich einige dieser Unterschiede auf die Erwerbsbeteiligung von Frauen zurückführen und in gewissem Maße durch unterschiedliche kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten in diesen Ländern erklären.

Eine andere Erklärung ist natürlich die, dass Frauen genau wie Männer durch das Fehlen von Arbeitsplätzen, ausgedrückt in den Erwerbslosenquoten, veranlasst werden, überhaupt keinen Versuch zu unternehmen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Die Vermutung, dass die Nichtbeschäftigung eine unfreiwillige Wahl ist, wird in gewisser Hinsicht durch die Unterschiede in den Beschäftigungsquoten zwischen denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und den Absolventen des Tertiärbereichs gestützt. Abbildung A6.5 untersucht, ob die geringer Qualifizierten aus dem Arbeitsmarkt gedrängt werden, indem die Beschäftigungsquoten und Erwerbslosenquoten

Abbildung A6.5

Beziehung zwischen Beschäftigungs- und Erwerbslosenquoten für 25- bis 64-Jährige ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (2007)



Anmerkung: Zur besseren Lesbarkeit der Abbildung ist die Slowakische Republik nicht enthalten.
Quelle: OECD. Tabellen A6.2a und A6.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

von 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II miteinander in Beziehung gesetzt werden, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Erwerbslosen nur einen Teil der Nichtbeschäftigten darstellen.

Es besteht eine starke Abhängigkeit zwischen den Beschäftigungsquoten derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und den Erwerbslosenquoten. Sobald die Erwerbslosigkeit steigt, fällt die Beschäftigung. Anscheinend ist ein Großteil dieser Beziehung dem Mangel an geeigneten Arbeitsplätzen geschuldet, denn dadurch steigt die Zahl der Personen, die nicht am Arbeitsmarkt teilnehmen (die Nichtbeschäftigten). Für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist die Beziehung zwischen Beschäftigung und Erwerbslosigkeit wesentlich stärker (R^2 = 66 Prozent) als für diejenigen mit einem solchen Abschluss oder einem Abschluss im Tertiärbereich. Somit scheint die Beschäftigungslosigkeit bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II eher eine unfreiwillige Option zu sein als bei den besser Qualifizierten.

Bei der Interpretation dieser Abbildung ist jedoch eine gewisse Vorsicht angebracht, da ein Teil der hier dargestellten Beziehungen auf die unterschiedlichen Populationen zur Berechnung der Quoten zurückzuführen ist (d. h. Gesamtbevölkerung gegenüber Erwerbsbevölkerung). Es ergibt sich jedoch qualitativ das gleiche Bild, wenn man die Erwerbslosenzahl auf die Gesamtbevölkerung anstatt auf die Erwerbsbevölkerung bezieht. Für die Absolventen des Tertiärbereichs spielen gewisse Deckeneffekte eine Rolle, aber insgesamt zeigen diese länderübergreifenden Korrelationen, dass ein erheblicher Teil der Beschäftigung und der Nichtbeschäftigung auf den Mangel an geeigneten Arbeitsplätzen zurückzuführen ist.

Definitionen und angewandte Methodik

Unter Leitung der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und der Konferenzen der Arbeitsmarktstatistiker wurden Konzepte und Definitionen zur Erwerbsbeteiligung ausgearbeitet, die als allgemein übliche Referenz verwendet werden (ILO, 1982).

Die Beschäftigungsquote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Relation zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent.

Die Erwerbslosenquote bezieht sich auf die Zahl der Erwerbslosen in Relation zur zivilen Erwerbsbevölkerung, ebenfalls ausgedrückt in Prozent.

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz haben, aktiv einen Arbeitsplatz suchen und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Bezugswoche 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbstständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub usw.).

Zusätzliche Informationen

OECD (2009b), *OECD Economic Outlook, Interim Report March 2009*, OECD, Paris

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664108032182:

- Table A6.1b: Employment rates and educational attainment (Beschäftigungsquoten und Bildungsstand) (2007)
- Table A6.2b: Trends in employment rates of 25-64 year-old males, by educational attainment (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von 25- bis 64-jährigen Männern, nach Bildungsstand) (1997–2007)

- Table A6.2c: Trends in employment rates of 25-64 year-old females, by educational attainment (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von 25- bis 64-jährigen Frauen, nach Bildungsstand) (1997–2007)

- Table A6.2d: Trends in employment rates for 55-64 year-olds, by educational attainment (Entwicklung der Beschäftigungsquoten von 55- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand) (1997–2007)

- Table A6.3b: Unemployment rates and educational attainment (Erwerbslosenquoten und Bildungsstand) (2007)

- Table A6.4b: Trends in unemployment rates of males, by educational attainment (Entwicklung der Erwerbslosenquoten von Männern, nach Bildungsstand) (1997–2007)

- Table A6.4c: Trends in unemployment rates of females, by educational attainment (Entwicklung der Erwerbslosenquoten von Frauen, nach Bildungsstand) (1997–2007)

Tabelle A6.1a

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	ISCED 3C kurz	Sekundarbereich II		Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
					ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	64,7	81,1	x(5)	x(5)	87,9	86,8	90,5	91,5	85,7
	Frauen	36,2	59,9	x(5)	x(5)	68,7	78,9	76,0	80,8	67,7
Österreich	Männer	x(2)	68,1	83,1	82,1	81,0	89,8	86,8	92,8	82,5
	Frauen	x(2)	51,4	61,2	67,9	69,1	79,8	83,8	81,2	67,2
Belgien	Männer	49,5	70,1	a	81,2	82,2	84,1	87,4	88,9	77,5
	Frauen	28,4	45,9	a	63,3	65,7	73,3	81,0	83,5	62,1
Kanada	Männer	54,7	71,1	a	x(5)	81,4	82,5	86,5	86,4	81,6
	Frauen	33,5	53,6	a	x(5)	69,5	73,2	79,7	80,1	72,5
Tschechische Rep.	Männer	c	58,1	a	83,2	88,5	x(5)	x(8)	91,4	84,4
	Frauen	c	40,9	a	61,4	70,7	x(5)	x(8)	77,9	64,6
Dänemark	Männer	52,5	75,4	79,5	86,1	80,8	c	89,3	90,6	84,5
	Frauen	43,4	58,0	72,0	80,0	74,3	c	84,1	86,0	76,1
Finnland	Männer	51,8	73,3	a	a	79,0	c	83,6	89,8	78,2
	Frauen	45,4	61,3	a	a	72,6	c	82,3	84,5	73,9
Frankreich	Männer	51,5	74,4	a	80,1	82,1	c	88,6	86,0	77,6
	Frauen	39,4	60,7	a	69,1	73,3	c	82,9	78,7	67,1
Deutschland	Männer	56,0	68,0	a	80,4	63,3	84,8	88,1	89,6	80,7
	Frauen	33,6	50,2	a	68,3	54,8	77,6	80,1	80,9	67,3
Griechenland	Männer	75,4	86,3	85,3	89,7	85,2	88,2	84,6	88,0	83,8
	Frauen	35,7	46,7	62,6	60,1	50,6	68,1	75,7	79,7	53,7
Ungarn	Männer	18,8	49,6	a	74,9	79,6	81,2	86,5	86,5	73,3
	Frauen	5,9	34,6	a	58,6	65,7	64,5	81,7	75,4	58,1
Island	Männer	68,9	87,7	87,0	89,3	80,8	93,5	91,8	91,8	88,8
	Frauen	61,0	75,8	78,3	79,7	72,6	71,7	80,6	86,5	78,6
Irland	Männer	62,1	82,7	c	a	88,4	90,4	91,1	91,6	84,1
	Frauen	31,6	48,7	c	a	63,9	69,4	78,3	85,0	64,2
Italien	Männer	51,9	78,3	81,3	84,6	84,2	86,9	81,5	86,7	78,5
	Frauen	16,9	42,8	53,7	60,3	65,2	71,1	70,0	75,1	51,5
Japan	Männer	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	88,2	a	93,9	93,2	90,4
	Frauen	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	61,2	a	64,7	68,8	63,1
Korea	Männer	74,0	81,6	a	x(5)	84,8	a	89,7	88,7	85,3
	Frauen	58,1	57,8	a	x(5)	56,5	a	61,9	60,9	58,3
Luxemburg	Männer	69,4	86,0	82,7	81,0	85,3	77,6	84,8	89,2	81,9
	Frauen	51,0	50,2	53,2	57,3	68,8	73,0	78,6	82,1	63,8
Mexiko	Männer	88,7	93,4	a	92,0	92,6	a	92,1	91,4	90,9
	Frauen	38,6	47,6	a	59,7	59,1	a	77,3	72,6	48,4
Niederlande	Männer	66,9	81,6	x(4)	82,5	88,3	85,4	86,9	90,2	85,2
	Frauen	35,3	53,6	x(4)	70,1	77,2	77,4	84,9	85,1	70,0
Neuseeland	Männer	x(2)	77,6	88,6	89,9	92,3	92,3	91,1	91,4	88,5
	Frauen	x(2)	59,7	73,0	74,2	75,5	75,1	77,4	78,6	73,0
Norwegen	Männer	c	72,7	a	87,3	86,2	91,7	93,7	92,2	85,9
	Frauen	c	60,5	a	79,6	78,7	88,3	93,6	88,6	78,9
Polen	Männer	x(2)	51,8	a	70,8	77,6	84,7	x(8)	88,3	73,3
	Frauen	x(2)	31,6	a	50,1	59,4	64,6	x(8)	81,7	58,0
Portugal	Männer	78,4	85,6	x(5)	x(5)	82,2	87,0	x(8)	89,3	81,4
	Frauen	60,0	73,3	x(5)	x(5)	78,0	64,3	x(8)	83,7	68,2

1. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche entsprechend ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.1a (Forts.)

Beschäftigungsquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	ISCED 3C kurz	Sekundarbereich II		Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
					ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Slowakische Rep.	Männer	c	31,7	x(4)	77,6	87,8	a	76,9	90,1	78,4
	Frauen	c	21,3	x(4)	57,1	68,3	a	74,6	79,3	58,7
Spanien	Männer	68,0	84,9	a	87,8	84,5	91,5	89,3	89,0	82,7
	Frauen	32,4	52,2	a	65,6	67,2	69,6	74,7	81,5	58,8
Schweden	Männer	65,7	78,3	a	x(5)	86,6	87,8	87,0	90,1	85,3
	Frauen	43,9	65,1	a	x(5)	78,8	80,2	85,5	89,0	79,2
Schweiz	Männer	73,6	81,1	c	89,6	82,7	85,9	94,8	93,0	89,6
	Frauen	51,8	59,7	63,1	74,5	72,8	80,0	87,8	82,4	73,9
Türkei	Männer	73,4	78,8	a	83,6	80,6	a	x(8)	82,9	77,1
	Frauen	22,0	20,6	a	29,4	27,4	a	x(8)	63,5	26,4
Ver. Königreich	Männer	c	60,4	83,0	84,6	86,2	c	88,6	90,2	82,8
	Frauen	c	43,2	69,0	76,1	75,8	c	84,3	86,5	72,8
Vereinigte Staaten	Männer	71,9	67,7	x(5)	x(5)	79,7	x(5)	86,0	89,9	81,9
	Frauen	42,1	47,3	x(5)	x(5)	67,6	x(5)	77,8	78,2	69,6
OECD-Durchschnitt	**Männer**	**63,1**	**73,7**	**82,4**	**84,4**	**83,7**	**85,9**	**88,1**	**89,7**	**82,7**
	Frauen	**38,5**	**50,8**	**63,6**	**65,6**	**67,0**	**73,5**	**79,2**	**79,9**	**64,9**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**58,4**	**70,8**	**80,8**	**82,6**	**82,8**	**84,7**	**86,3**	**89,4**	**80,8**
	Frauen	**35,9**	**49,0**	**60,2**	**65,4**	**68,4**	**71,6**	**80,1**	**81,9**	**65,0**
Partnerländer										
Brasilien	Männer	83,8	86,8	x	x	88,5	x	x(8)	91,0	86,1
	Frauen	52,2	57,7	x	x	67,3	x	x(8)	81,9	60,4
Chile[1]	Männer	24,4	63,2	x(5)	x(5)	71,8	a	81,1	84,3	74,3
	Frauen	8,8	26,8	x(5)	x(5)	59,6	a	69,5	80,0	60,8
Estland	Männer	c	67,2	a	69,8	86,6	88,5	89,2	92,5	83,9
	Frauen	c	49,4	a	60,2	73,1	80,3	79,3	88,0	75,7
Israel	Männer	52,2	66,0	a	81,9	74,0	a	85,9	87,5	76,8
	Frauen	17,8	40,1	a	64,4	60,5	a	73,1	83,2	63,4
Slowenien	Männer	35,8	70,1	a	77,4	83,6	a	86,7	90,7	79,5
	Frauen	30,6	51,1	a	65,7	70,4	a	83,8	89,5	69,3

1. *Referenzjahr 2004.*

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche entsprechend ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.2a

Entwicklung der Beschäftigungsquoten der 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand (1997–2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	59,5	59,5	59,1	60,8	59,9	60,0	61,0	60,6	62,9	63,5	63,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	76,1	75,9	76,2	76,7	78,0	77,8	78,7	78,8	79,8	80,4	80,5
	Abschluss im Tertiärbereich	83,4	83,8	82,0	82,9	83,1	83,5	83,2	83,3	84,4	84,4	84,8
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	52,8	52,6	53,3	53,7	53,5	54,4	55,0	52,2	53,3	55,7	57,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	75,6	75,0	75,6	74,8	74,8	75,3	75,6	73,9	74,3	75,8	76,9
	Abschluss im Tertiärbereich	86,0	85,8	86,2	87,5	86,6	88,0	85,0	82,5	84,5	85,9	86,8
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	47,5	47,5	49,1	50,5	49,0	48,8	48,9	48,8	49,0	49,0	49,8
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	73,4	72,0	74,5	75,1	73,9	73,8	72,8	73,1	74,0	73,2	74,2
	Abschluss im Tertiärbereich	83,9	84,3	85,4	85,3	84,5	83,7	83,6	83,9	84,2	83,6	84,9
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	52,5	53,5	54,4	55,0	54,4	55,3	56,4	57,1	56,4	56,9	57,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	73,9	74,5	75,4	76,1	75,4	75,9	76,3	76,7	76,3	76,0	76,5
	Abschluss im Tertiärbereich	81,7	82,3	82,4	82,7	81,9	82,0	82,0	82,2	82,2	82,6	82,9
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	51,1	49,5	46,9	46,9	46,7	45,3	46,0	42,3	41,2	43,9	45,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	79,7	78,2	76,4	75,5	75,7	78,2	75,8	74,8	75,5	75,6	76,1
	Abschluss im Tertiärbereich	89,3	88,7	87,4	88,8	87,8	87,1	86,5	86,4	85,8	85,1	85,2
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	60,9	61,7	62,2	61,5	61,2	62,6	61,7	61,5	62,8	66,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	79,1	80,7	81,0	81,0	80,3	79,8	79,9	79,9	81,3	82,5
	Abschluss im Tertiärbereich	m	87,5	87,9	88,6	87,2	86,0	85,2	85,5	86,4	87,4	87,8
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	54,7	56,2	58,6	57,3	58,2	57,7	57,9	57,1	57,9	58,4	58,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	72,2	73,1	74,3	74,9	75,5	74,4	74,4	74,4	75,2	75,6	76,2
	Abschluss im Tertiärbereich	82,6	83,2	84,7	84,4	85,1	85,1	85,0	84,2	84,1	85,0	85,2
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	56,3	56,3	56,4	57,0	57,7	57,8	58,9	59,1	58,6	58,1	58,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	75,0	75,0	75,1	75,8	76,5	78,7	76,3	75,7	75,7	75,6	75,8
	Abschluss im Tertiärbereich	81,3	81,6	81,8	83,1	83,7	83,3	83,3	82,9	83,0	83,0	83,5
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	45,7	46,1	48,7	50,6	51,8	50,9	50,2	48,6	51,6	53,8	54,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	68,2	67,9	69,9	70,4	70,5	70,3	69,7	69,5	70,6	72,5	74,4
	Abschluss im Tertiärbereich	82,3	82,2	83,0	83,4	83,4	83,6	83,0	82,7	82,9	84,3	85,5
Griechenland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	57,4	57,3	57,1	57,9	57,6	58,5	59,7	58,2	59,2	59,5	59,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	63,3	64,8	64,7	84,7	65,2	65,7	68,8	68,0	69,1	69,7	69,6
	Abschluss im Tertiärbereich	80,2	80,8	81,1	81,4	80,4	81,3	81,9	82,0	82,0	83,3	82,9
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	36,2	36,2	35,8	35,8	36,6	36,7	37,4	36,9	38,1	38,2	38,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	70,7	70,9	72,1	72,1	71,9	71,7	71,4	70,9	70,4	70,4	70,2
	Abschluss im Tertiärbereich	81,4	81,0	82,1	82,4	82,6	82,0	82,7	82,9	83,0	81,8	80,4
Island	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	83,8	85,8	87,2	87,3	87,2	88,4	83,7	81,6	83,0	83,6	80,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	88,0	88,6	90,5	89,0	89,7	89,4	88,7	87,8	88,2	88,8	83,2
	Abschluss im Tertiärbereich	94,6	94,7	95,1	95,0	94,7	95,4	92,7	92,0	92,0	92,0	88,6
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	50,3	53,4	54,4	60,7	58,4	56,7	56,6	57,5	58,4	58,7	58,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	68,7	71,7	74,8	77,0	77,3	76,6	75,6	75,9	76,7	77,3	77,1
	Abschluss im Tertiärbereich	81,9	85,2	87,2	87,2	87,0	86,3	86,1	86,2	86,8	86,5	86,7
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	47,8	48,0	48,6	49,4	50,5	50,7	51,7	51,7	52,5	52,8
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	70,1	70,3	71,2	72,1	72,3	72,4	73,5	73,5	74,4	74,5
	Abschluss im Tertiärbereich	m	80,8	80,7	81,4	81,6	82,2	82,0	81,2	80,4	80,6	80,2
Japan	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	69,6	68,8	68,2	67,1	67,5	m	m	m	m	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	75,3	75,8	74,2	73,8	74,4	71,9	71,8	72,0	72,3	73,1	74,3
	Abschluss im Tertiärbereich	80,7	79,5	79,2	79,0	79,8	79,1	79,2	79,3	79,4	79,8	80,0
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	71,2	66,1	66,9	68,0	67,8	68,4	66,5	66,4	65,9	66,2	66,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	71,7	86,5	86,4	68,7	69,3	70,5	69,6	70,1	70,1	70,3	70,7
	Abschluss im Tertiärbereich	80,2	76,1	74,6	75,4	75,7	76,1	76,4	76,7	76,8	77,2	77,2
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	56,5	58,3	60,0	59,3	60,3	59,1	61,8	60,8	62,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	73,9	74,6	74,8	73,6	73,3	72,6	71,7	73,4	73,9
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	85,0	84,3	85,5	85,2	82,3	84,1	84,0	85,2	84,5
Mexiko	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	61,8	61,3	61,4	60,7	60,5	61,3	60,9	62,2	61,8	62,8	63,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	70,5	69,8	69,9	71,2	70,4	70,4	70,3	71,0	71,9	73,6	73,9
	Abschluss im Tertiärbereich	84,0	83,7	82,4	83,1	81,6	81,4	81,8	82,1	82,0	83,3	83,1

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664108032182
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.2a (Forts.)

Entwicklung der Beschäftigungsquoten der 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand (1997–2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	55,3	60,7	57,6	58,8	60,7	59,4	59,4	59,5	60,6	61,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	76,8	79,5	79,4	80,0	79,8	78,8	77,9	77,9	79,1	80,3
	Abschluss im Tertiärbereich	m	85,4	87,2	86,3	86,3	86,5	85,9	85,3	85,6	86,4	87,7
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	63,6	63,0	64,1	65,2	66,4	67,4	67,8	69,3	70,4	70,4	71,4
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	80,5	79,4	80,0	80,2	80,4	81,4	81,6	82,9	84,5	84,5	84,8
	Abschluss im Tertiärbereich	82,4	81,6	82,0	82,3	83,8	83,0	82,7	83,4	84,3	84,6	83,8
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	66,7	67,7	67,1	65,3	63,3	64,2	64,1	62,1	64,3	64,7	66,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	83,3	83,9	82,9	82,7	82,7	81,5	79,6	78,8	82,4	83,1	84,0
	Abschluss im Tertiärbereich	90,2	90,2	90,2	89,9	89,6	89,5	88,8	89,3	88,8	89,2	90,4
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	50,3	49,1	46,6	42,8	41,5	39,1	38,2	37,5	37,7	38,6	41,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	70,7	71,1	69,7	66,6	64,8	62,5	61,6	61,3	61,7	62,9	65,2
	Abschluss im Tertiärbereich	86,7	87,2	86,6	84,5	84,1	83,1	82,6	82,3	82,7	83,5	84,5
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	71,6	71,9	72,8	73,0	72,8	72,2	71,9	71,5	71,7	71,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	80,0	81,9	83,2	82,6	82,3	81,6	80,3	79,3	80,2	79,8
	Abschluss im Tertiärbereich	m	89,3	90,0	90,7	90,8	88,5	87,3	88,0	87,3	86,4	85,9
Slowakische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	38,9	37,4	33,2	30,9	30,5	28,2	28,5	22,0	21,7	23,5	23,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	75,9	75,1	72,5	70,6	70,2	70,5	71,2	70,3	70,8	71,9	73,2
	Abschluss im Tertiärbereich	89,8	88,6	87,0	85,6	86,7	86,6	87,1	83,6	84,0	84,9	84,1
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	48,2	49,5	51,0	53,8	55,1	55,7	56,6	57,6	58,6	59,8	60,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	66,6	67,5	69,6	72,1	71,8	71,6	72,4	73,2	74,7	75,9	76,3
	Abschluss im Tertiärbereich	75,5	76,3	77,6	79,7	80,7	80,8	81,6	81,9	82,4	83,4	84,4
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	67,2	66,4	66,5	68,0	68,8	68,2	67,5	67,0	66,1	66,9	66,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	78,6	79,3	79,6	81,7	81,9	81,8	81,3	80,7	81,3	81,9	83,1
	Abschluss im Tertiärbereich	85,0	85,5	85,6	86,7	86,9	86,5	85,8	85,4	87,3	87,3	88,6
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	68,0	68,8	68,3	64,5	69,6	68,2	66,3	65,4	65,3	64,5	66,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	79,6	80,8	80,9	81,4	81,3	81,1	80,5	79,9	80,0	80,2	81,1
	Abschluss im Tertiärbereich	89,1	90,3	90,7	90,4	91,3	90,6	89,7	89,7	90,0	90,2	90,0
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	56,9	57,4	55,8	53,1	51,9	50,5	49,1	50,1	49,1	49,0	48,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	66,8	66,0	63,9	64,0	62,4	61,8	61,1	61,5	63,2	62,7	62,4
	Abschluss im Tertiärbereich	81,7	81,3	79,0	78,5	78,3	76,3	74,9	75,2	76,1	75,5	75,6
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	64,7	64,5	65,0	65,3	65,5	65,3	66,0	65,4	65,5	65,2	64,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	79,2	80,1	80,5	81,1	80,9	81,1	81,5	81,2	81,6	81,3	80,9
	Abschluss im Tertiärbereich	87,2	87,1	87,7	87,8	88,1	87,6	87,8	87,7	88,0	88,1	87,8
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	55,2	57,6	57,8	57,8	58,4	57,0	57,8	56,5	57,2	58,0	58,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	75,7	75,8	76,2	76,7	76,2	74,0	73,3	72,8	72,8	73,3	73,6
	Abschluss im Tertiärbereich	85,4	85,3	84,6	85,0	84,4	83,2	82,2	82,0	82,5	82,7	83,3
OECD-Durchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**57,2**	**57,5**	**57,7**	**57,8**	**58,0**	**57,5**	**57,5**	**56,7**	**57,2**	**57,8**	**58,4**
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	**74,4**	**74,8**	**75,1**	**75,4**	**75,4**	**75,1**	**74,8**	**74,6**	**75,2**	**75,8**	**76,2**
	Abschluss im Tertiärbereich	**84,3**	**84,5**	**84,5**	**84,7**	**84,8**	**84,4**	**83,8**	**83,8**	**84,1**	**84,4**	**84,5**
EU19-Durchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**51,5**	**53,2**	**53,8**	**54,2**	**54,4**	**54,1**	**54,4**	**53,4**	**53,8**	**54,6**	**55,4**
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	**72,7**	**73,7**	**74,8**	**74,8**	**74,8**	**74,8**	**74,3**	**74,1**	**74,4**	**75,2**	**75,8**
	Abschluss im Tertiärbereich	**83,8**	**84,5**	**85,0**	**85,1**	**85,2**	**84,8**	**84,5**	**84,1**	**84,8**	**84,8**	**85,1**
Partnerländer												
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68,8
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	76,9
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85,8
Estland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	44,1	49,0	50,9	50,0	56,5	56,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	71,9	72,9	72,6	73,6	78,1	79,4
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	81,6	80,3	82,4	84,5	87,7	87,4
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	43,5	42,7	40,4	41,2	41,8	42,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	66,6	65,9	66,4	66,6	67,5	69,2
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	79,1	79,3	79,2	80,3	81,2	83,0
Slowenien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	55,6	54,2	55,9	56,1	55,9	56,2
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	74,0	72,7	74,4	74,6	74,1	75,1
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	86,1	86,1	86,8	87,0	88,2	87,7

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.3a

Erwerbslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	ISCED 3C kurz	Sekundarbereich II		Post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
					ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Australien	Männer	5,6	4,4	x(5)	x(5)	2,5	c	2,5	1,8	2,9
	Frauen	9,3	4,7	a	a	4,2	c	3,2	2,1	3,7
Österreich	Männer	x(2)	7,8	c	3,0	4,2	c	c	2,3	3,3
	Frauen	x(2)	7,6	c	4,0	4,4	c	c	3,6	4,3
Belgien	Männer	13,7	7,9	a	6,3	4,5	c	3,2	c	5,7
	Frauen	14,9	13,1	a	8,2	7,9	c	2,9	c	7,2
Kanada	Männer	10,6	9,2	a	x(5)	5,6	5,6	4,4	3,5	5,3
	Frauen	12,1	8,4	a	x(5)	5,2	5,4	4,1	3,5	4,8
Tschechische Rep.	Männer	c	19,2	a	3,9	1,9	x(8)	x(8)	1,5	3,7
	Frauen	c	18,9	a	8,6	3,7	x(8)	x(8)	1,5	6,4
Dänemark	Männer	c	3,2	c	1,6	4,7	c	2,8	2,9	2,6
	Frauen	c	5,1	c	3,1	3,7	c	3,1	3,0	3,5
Finnland	Männer	8,8	8,0	a	a	5,5	c	3,6	3,2	5,3
	Frauen	9,1	10,2	a	a	6,9	c	4,0	3,6	5,8
Frankreich	Männer	10,1	9,6	a	4,9	5,6	c	4,5	4,9	6,2
	Frauen	12,6	9,8	a	7,2	6,7	c	3,9	5,7	7,3
Deutschland	Männer	25,3	18,0	a	8,5	9,0	5,8	3,1	3,6	8,1
	Frauen	25,9	15,0	a	9,0	7,8	4,6	4,5	4,5	8,6
Griechenland	Männer	4,5	4,6	c	c	3,8	5,9	4,1	c	4,3
	Frauen	10,5	15,3	c	c	11,7	12,6	10,3	c	11,1
Ungarn	Männer	38,1	16,0	a	6,3	4,0	5,6	c	2,1	6,3
	Frauen	56,9	14,1	a	8,6	4,9	9,6	c	2,8	6,9
Island	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Irland	Männer	7,9	5,5	c	a	3,7	3,1	2,5	c	4,1
	Frauen	c	4,9	c	a	3,5	3,9	3,1	c	3,4
Italien	Männer	6,4	4,6	8,2	2,3	3,0	8,0	5,1	3,0	3,9
	Frauen	9,7	8,9	12,0	6,0	5,3	9,9	6,0	5,2	6,7
Japan	Männer	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	4,4	a	3,8	2,5	3,7
	Frauen	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	3,8	a	3,4	2,8	3,5
Korea	Männer	3,2	3,4	a	x(5)	3,8	a	4,8	2,5	3,4
	Frauen	1,3	1,9	a	x(5)	2,5	a	3,1	2,3	2,3
Luxemburg	Männer	c	5,9	c	2,4	c	c	c	c	c
	Frauen	c	c	c	c	3,4	c	c	c	c
Mexiko	Männer	2,1	2,4	a	2,3	2,5	a	1,1	3,4	2,5
	Frauen	2,0	2,9	a	2,4	2,9	a	2,0	4,5	2,8
Niederlande	Männer	5,0	2,7	x(4)	2,6	2,1	c	2,2	1,7	2,3
	Frauen	5,6	4,8	x(4)	3,7	3,0	c	c	1,8	3,1
Neuseeland	Männer	x(2)	3,3	1,8	c	1,8	1,1	1,9	2,1	2,0
	Frauen	x(2)	3,5	2,2	3,0	1,8	c	2,4	2,3	2,6
Norwegen	Männer	c	3,4	a	c	c	c	c	c	c
	Frauen	c	3,2	a	c	c	c	c	c	c
Polen	Männer	x(2)	15,1	a	9,4	5,9	5,3	x(8)	3,3	7,7
	Frauen	x(2)	16,0	a	12,3	8,7	7,3	x(8)	4,3	8,8
Portugal	Männer	6,5	6,6	x(5)	x(5)	5,7	c	x(8)	5,1	6,3
	Frauen	9,6	10,5	x(5)	x(5)	7,7	c	x(8)	7,6	9,1

1. Referenzjahr 2004.

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche entsprechend ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.3a (Forts.)

Erwerbslosenquoten und Bildungsstand, nach Geschlecht (2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Elementar- und Primarbereich	Sekundarbereich I	ISCED 3C kurz	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen
					ISCED 3C lang/3B	ISCED 3A		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder										
Slowakische Rep.	Männer	c	41,8	x(4)	9,7	4,3	a	c	c	8,5
	Frauen	c	38,9	x(4)	15,0	7,2	a	c	c	11,7
Spanien	Männer	7,6	5,8	c	4,5	5,3	2,9	3,9	3,8	5,3
	Frauen	14,1	12,9	c	10,0	8,7	14,3	7,9	5,2	9,5
Schweden	Männer	6,5	5,7	a	x(5)	3,9	4,0	4,3	3,6	4,2
	Frauen	11,1	7,6	a	x(5)	4,5	5,8	3,3	3,0	4,4
Schweiz	Männer	c	4,9	c	2,3	c	c	c	2,1	2,4
	Frauen	c	7,7	c	3,6	5,6	c	c	2,9	4,1
Türkei	Männer	9,0	8,1	a	6,4	8,1	x(8)	x(8)	5,4	8,0
	Frauen	5,2	11,5	a	15,0	16,9	x(8)	x(8)	9,9	8,4
Ver. Königreich	Männer	c	9,0	5,4	4,0	3,4	c	2,5	2,3	4,2
	Frauen	c	8,0	5,3	4,0	3,6	c	2,2	2,1	3,9
Vereinigte Staaten	Männer	c	9,1	x(5)	x(5)	5,1	x(5)	3,2	1,9	4,3
	Frauen	c	c	x(5)	x(5)	3,9	x(5)	2,9	1,8	3,4
OECD-Durchschnitt	**Männer**	**10,1**	**8,8**	**5,1**	**4,7**	**4,4**	**4,7**	**3,3**	**3,0**	**4,7**
	Frauen	**13,1**	**10,2**	**6,5**	**7,3**	**5,7**	**8,1**	**4,0**	**3,7**	**5,8**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**11,7**	**10,4**	**6,8**	**5,0**	**4,5**	**5,1**	**3,5**	**3,1**	**5,1**
	Frauen	**16,4**	**12,3**	**8,6**	**7,7**	**6,0**	**8,5**	**4,6**	**3,8**	**6,8**
Partnerländer										
Brasilien	Männer	3,7	4,9	a	7,4	4,6	c	X(8)	2,6	4,1
	Frauen	7,1	10,4	a	c	9,5	c	X(8)	3,8	7,9
Chile[1]	Männer	5,8	6,9	x(5)	x(5)	6,8	a	12,6	6,0	6,6
	Frauen	6,1	8,9	x(5)	x(5)	9,2	a	10,7	7,1	8,4
Estland	Männer	c	8,7	a	c	4,5	c	c	c	4,5
	Frauen	c	8,8	a	c	4,9	c	4,1	c	c
Israel	Männer	14,3	8,5	a	5,2	6,4	a	3,7	3,1	5,8
	Frauen	16,1	13,4	a	9,4	8,4	a	5,6	3,4	6,5
Slowenien	Männer	c	5,5	0,0	3,1	2,8	0,0	2,7	2,5	3,4
	Frauen	c	5,7	0,0	5,8	6,5	0,0	3,1	4,3	5,5

1. *Referenzjahr 2004.*

Quelle: OECD. Zur Beschreibung der Bildungsbereiche entsprechend ISCED-97, der entsprechenden Zuordnung der landesspezifischen Bildungsgänge sowie der landesspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664108032182*

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.4a

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (1997–2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	9,6	9,0	8,4	7,5	7,6	7,5	7,0	6,2	6,3	5,6	5,1
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	6,1	5,8	5,1	4,5	4,7	4,3	4,3	3,9	3,4	3,8	3,0
	Abschluss im Tertiärbereich	3,5	3,3	3,4	3,6	3,1	3,3	3,0	2,8	2,5	2,3	2,2
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	6,6	6,8	5,9	8,2	6,2	6,7	7,8	7,8	8,6	7,9	7,4
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	3,3	3,7	3,2	2,9	3,0	3,4	3,4	3,8	3,9	3,7	3,3
	Abschluss im Tertiärbereich	2,5	1,9	1,8	1,5	1,5	1,8	2,0	2,9	2,6	2,5	2,4
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	12,5	13,1	12,0	9,8	8,5	10,3	10,7	11,7	12,4	12,3	11,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	6,7	7,4	6,6	5,3	5,5	8,0	6,7	8,9	6,9	6,7	6,2
	Abschluss im Tertiärbereich	3,3	3,2	3,1	2,7	2,7	3,5	3,5	3,9	3,7	3,7	3,3
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	12,9	11,9	10,8	10,2	10,5	11,0	10,9	10,2	9,8	9,3	9,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	8,1	7,5	6,7	5,9	6,3	6,7	6,5	6,2	5,9	5,8	5,4
	Abschluss im Tertiärbereich	5,4	4,7	4,5	4,1	4,7	5,1	5,2	4,8	4,6	4,1	3,9
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	12,1	14,5	18,8	19,3	19,2	18,8	18,3	23,0	24,4	22,3	19,1
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	3,4	4,8	6,5	6,7	6,2	5,6	6,0	6,4	6,2	5,5	4,3
	Abschluss im Tertiärbereich	1,2	1,9	2,6	2,5	2,0	1,8	2,0	2,0	2,0	2,2	1,5
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	7,0	7,0	6,9	6,2	6,4	6,7	8,2	6,5	5,5	4,2
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	4,8	4,1	3,9	3,7	3,7	4,4	4,8	4,0	2,7	2,5
	Abschluss im Tertiärbereich	m	3,3	3,0	3,0	3,6	3,9	4,7	4,4	3,7	3,2	2,9
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	15,6	13,8	13,1	12,1	11,4	12,2	11,2	11,3	10,7	10,1	8,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	11,9	10,6	9,5	8,9	8,5	8,8	8,3	7,9	7,4	7,0	6,1
	Abschluss im Tertiärbereich	6,5	5,8	4,7	4,7	4,4	4,5	4,1	4,5	4,4	3,7	3,6
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	15,0	14,9	15,3	13,9	11,9	11,8	10,4	10,7	11,1	11,0	10,2
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	9,6	9,8	9,2	7,9	6,9	6,8	6,6	6,7	6,6	6,6	5,9
	Abschluss im Tertiärbereich	7,0	6,8	6,1	5,1	4,8	5,2	5,3	5,7	5,4	5,1	4,9
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	15,4	15,4	15,9	13,9	13,5	15,3	18,0	20,4	20,2	19,9	18,0
	Abschluss im Sekundarbereich II u. post-ekundaren, nicht tertiären Bereich	9,9	10,3	8,8	8,1	8,2	9,0	10,2	11,2	11,0	9,9	8,3
	Abschluss im Tertiärbereich	5,7	5,5	5,0	4,2	4,2	4,5	5,2	5,6	5,5	4,8	3,8
Griechenland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	6,5	7,5	8,4	8,0	7,7	7,4	7,1	8,2	8,2	7,2	7,1
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	9,6	10,7	11,4	11,3	10,2	10,1	9,5	10,0	9,3	8,7	8,0
	Abschluss im Tertiärbereich	7,3	6,3	7,8	7,4	6,9	8,7	8,1	7,2	7,0	6,1	5,8
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	12,8	11,4	11,1	9,9	10,0	10,5	10,8	10,8	12,4	14,8	16,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	6,9	6,2	5,8	5,3	4,6	4,4	4,8	5,0	8,0	6,1	5,9
	Abschluss im Tertiärbereich	1,7	1,7	1,4	1,3	1,2	1,5	1,4	1,9	2,3	2,2	2,8
Island	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	4,4	3,2	2,0	2,6	2,6	3,2	3,3	2,5	2,3	c	3,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	2,7	c	c	c	c	c	c	c	c	c	3,4
	Abschluss im Tertiärbereich	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	2,2
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	14,5	11,8	9,2	5,8	5,2	5,9	8,3	6,1	6,0	5,7	6,1
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	6,5	4,5	3,5	2,3	2,4	2,8	2,9	3,0	3,1	3,2	3,5
	Abschluss im Tertiärbereich	4,0	3,0	1,7	1,6	1,8	2,2	2,6	2,2	2,0	2,2	2,3
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	10,8	10,6	10,0	9,2	9,0	8,8	8,2	7,8	6,9	6,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	8,1	7,9	7,2	6,6	8,4	6,1	5,4	5,2	4,6	4,1
	Abschluss im Tertiärbereich	m	6,9	6,9	5,9	5,3	5,3	5,3	5,3	5,7	4,8	4,2
Japan	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	3,9	4,4	5,6	5,9	5,9	m	m	m	m	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	3,4	3,3	4,5	4,6	4,8	5,6	5,7	5,1	4,9	4,6	4,2
	Abschluss im Tertiärbereich	2,3	2,7	3,3	3,4	3,2	3,8	3,7	3,4	3,1	3,0	2,9
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	1,4	6,0	5,4	3,7	3,1	2,2	2,2	2,6	2,9	2,8	2,4
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	2,4	6,8	6,4	4,1	3,6	3,0	3,3	3,5	3,8	3,5	3,3
	Abschluss im Tertiärbereich	2,3	4,9	4,7	3,6	3,5	3,2	3,1	2,9	2,9	2,9	2,9
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	3,4	3,1	1,7	3,8	3,3	5,7	5,1	4,9	4,1
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	1,1	1,4	1,0	1,2	2,6	3,7	3,2	3,8	2,8
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	c	c	c	1,8	4,0	3,2	3,2	2,9	3,0
Mexiko	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	2,6	2,3	1,5	1,5	1,6	1,7	1,8	2,2	2,3	2,2	2,2
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	4,2	3,2	2,7	2,2	2,3	2,3	2,2	3,1	3,0	2,5	2,7
	Abschluss im Tertiärbereich	2,9	3,1	3,4	2,4	2,6	3,0	3,1	3,7	3,8	3,0	3,8

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664108032182
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.4a (Forts.)

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (1997–2007)

Zahl der 25- bis 64-jährigen Erwerbslosen als Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, nach Bildungsstand

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	0,9	4,3	3,9	2,9	3,0	4,5	5,5	5,8	4,8	4,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	1,7	2,3	2,3	1,6	2,0	2,8	3,8	4,1	3,5	2,7
	Abschluss im Tertiärbereich	m	c	1,7	1,9	1,2	2,1	2,5	2,8	2,8	2,3	1,8
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	7,3	8,5	7,4	6,4	5,6	4,8	4,2	3,6	3,3	3,1	2,9
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	4,3	5,0	4,8	3,8	3,7	3,5	3,3	2,2	2,1	2,1	1,9
	Abschluss im Tertiärbereich	3,5	4,0	3,6	3,3	2,7	3,2	3,0	2,6	2,2	2,4	2,2
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	4,0	2,9	2,5	2,2	3,4	3,4	3,9	4,0	7,3	4,7	3,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	3,1	2,4	2,5	2,6	2,7	2,9	3,6	3,8	2,6	2,1	1,3
	Abschluss im Tertiärbereich	1,7	1,5	1,4	1,9	1,7	2,1	2,5	2,4	2,1	1,8	1,4
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	13,8	13,9	16,4	20,6	22,6	25,2	25,9	27,8	27,1	21,5	15,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	9,9	9,1	10,7	13,9	15,9	17,8	17,8	17,4	16,6	12,7	8,7
	Abschluss im Tertiärbereich	2,1	2,5	3,1	4,3	5,0	6,3	6,6	6,2	6,2	5,0	3,8
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	4,4	4,0	3,6	3,6	4,4	5,7	6,4	7,5	7,6	8,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	5,1	4,4	3,5	3,3	4,3	5,1	5,6	6,7	7,1	6,8
	Abschluss im Tertiärbereich	m	2,8	3,0	2,7	2,8	3,9	4,9	4,4	5,4	5,4	6,6
Slowakische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	22,4	24,3	30,3	36,3	38,7	42,3	44,9	47,7	49,2	44,0	41,3
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	8,5	8,8	11,9	14,3	14,8	14,2	13,5	14,6	12,7	10,0	8,5
	Abschluss im Tertiärbereich	2,8	3,3	4,0	4,6	4,2	3,6	3,7	4,8	4,4	2,6	3,3
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	18,9	17,0	14,7	13,7	10,2	11,2	11,3	11,0	9,3	9,0	9,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	16,8	15,3	12,9	10,9	8,4	9,4	9,5	9,4	7,3	6,9	6,8
	Abschluss im Tertiärbereich	13,7	13,1	11,1	9,5	6,9	7,7	7,7	7,3	6,1	5,5	4,8
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	11,9	10,4	9,0	8,0	5,9	5,8	6,1	6,5	8,5	7,3	7,0
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	9,4	7,8	6,5	5,3	4,6	4,6	5,2	5,8	6,0	5,1	4,2
	Abschluss im Tertiärbereich	5,2	4,4	3,9	3,0	2,6	3,0	3,9	4,3	4,5	4,2	3,4
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	6,0	5,7	4,7	4,8	3,4	4,3	5,9	7,1	7,2	7,5	6,7
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	3,1	2,9	2,5	2,2	2,1	2,4	3,2	3,7	3,7	3,3	3,0
	Abschluss im Tertiärbereich	4,4	2,8	1,7	1,4	1,3	2,2	2,9	2,8	2,7	2,2	2,1
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	4,4	4,4	5,3	4,6	6,7	8,5	8,8	8,1	8,7	8,3	8,2
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	6,3	6,6	8,2	5,5	7,4	8,7	7,8	10,1	9,2	9,0	8,8
	Abschluss im Tertiärbereich	3,9	4,8	5,1	3,9	4,7	7,5	6,9	8,2	6,9	6,9	6,9
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	8,4	7,5	7,1	6,6	6,1	6,0	5,2	5,3	5,1	6,3	6,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	5,5	4,4	4,4	4,0	3,5	3,6	3,5	3,3	3,1	3,8	3,9
	Abschluss im Tertiärbereich	3,1	2,6	2,6	2,1	2,0	2,4	2,3	2,2	2,1	2,2	2,3
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	10,4	8,5	7,7	7,9	8,1	10,2	9,9	10,5	9,0	8,3	8,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	4,8	4,5	3,7	3,6	3,8	5,7	6,1	5,6	5,1	4,6	4,5
	Abschluss im Tertiärbereich	2,3	2,1	2,1	1,8	2,1	3,0	3,4	3,3	2,6	2,5	2,1
OECD-Durchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**10,1**	**9,4**	**9,3**	**9,0**	**8,6**	**9,4**	**9,7**	**10,3**	**10,5**	**10,0**	**9,0**
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	**6,7**	**6,4**	**6,1**	**5,7**	**5,5**	**5,8**	**6,0**	**6,3**	**6,0**	**5,5**	**4,9**
	Abschluss im Tertiärbereich	**4,1**	**4,0**	**3,8**	**3,5**	**3,3**	**3,7**	**4,0**	**4,1**	**3,9**	**3,5**	**3,3**
EU19-Durchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**13,3**	**11,4**	**11,4**	**11,1**	**10,6**	**11,4**	**11,7**	**12,6**	**13,0**	**12,1**	**11,1**
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	**6,4**	**7,4**	**6,6**	**6,8**	**6,3**	**6,8**	**6,6**	**7,1**	**6,6**	**6,2**	**5,4**
	Abschluss im Tertiärbereich	**4,7**	**4,4**	**4,1**	**3,6**	**3,5**	**3,6**	**4,1**	**4,3**	**4,2**	**3,7**	**3,5**
Partnerländer												
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	7,0
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3
Estland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	19,0	14,8	15,4	13,0	11,7	8,6
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	10,5	9,5	9,5	8,4	5,7	4,6
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	5,8	6,5	5,0	3,8	3,2	2,4
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	14,0	15,2	15,6	14,0	12,8	12,4
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	9,8	10,3	10,6	9,5	8,7	7,2
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	6,4	6,4	6,1	5,1	4,5	3,8
Slowenien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	8,4	8,7	8,4	8,7	7,0	6,5
	Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	5,2	5,5	5,3	5,7	5,6	4,3
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	2,3	3,0	2,8	3,0	3,0	3,2

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664108032182
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Indikator A7

Welchen wirtschaftlichen Nutzen hat Bildung?

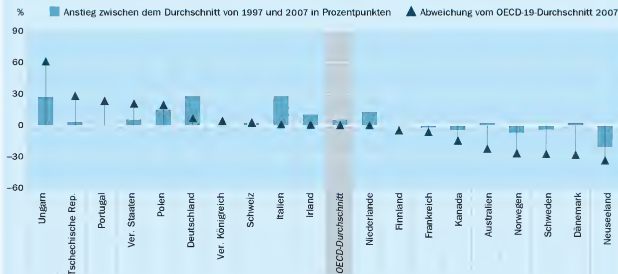
Dieser Indikator untersucht die relativen Einkommen von Arbeitskräften mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen in 25 OECD-Ländern sowie den Partnerländern Brasilien, Israel und Slowenien. Die Unterschiede zwischen den Bruttoeinkommen, die mit den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen erzielt werden, geben eindeutige Hinweise in Bezug auf Angebot und Nachfrage im Bildungswesen. Zusammen mit den Einkommensdaten im Zeitverlauf lässt sich an diesen Unterschieden klar ablesen, ob das jeweilige Bildungssystem mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes in Einklang steht.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A7.1

Durchschnittlicher relativer Einkommensanstieg im Tertiärbereich zwischen 1997 und 2007 und Abweichung des durchschnittlichen relativen Einkommens im Tertiärbereich vom OECD-Durchschnitt (2007)

Die Relation der Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs zu denen von Absolventen des Sekundarbereichs II ist ein guter Maßstab für die Angebots- und Nachfragesituation für Akademiker und die Anreize für Investitionen in ein Hochschulstudium. In einigen Ländern hat der Einkommenszuschlag für Absolventen des Tertiärbereichs deutlich zugenommen. So sind die entsprechenden relativen Erwerbseinkommen in Deutschland, Italien und Ungarn um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen, womit der Einkommenszuschlag in allen drei Ländern über dem Durchschnitt der OECD-Länder liegt. Die relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs in Kanada, Neuseeland, Norwegen und Schweden sind gesunken, und der jeweilige Einkommenszuschlag ist dadurch noch weiter unter den OECD-Durchschnitt gefallen. Wer in Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten den Tertiärbereich absolviert hat, wird weiterhin gut dafür belohnt.



Anmerkung: Unterschied im Durchschnitt der relativen Einkommen bei einem Abschluss im Tertiärbereich für die Jahre 1997/1998/1999 und Durchschnitt für die Jahre 2005/2006/2007. Unterschied im Durchschnitt der relativen Einkommen bei einem Abschluss im Tertiärbereich für die Jahre 2005/2006/2007 für die einzelnen Länder und im OECD-Durchschnitt, basierend auf 19 Ländern mit verfügbaren Daten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abweichung vom OECD-Durchschnitt.
Quelle: OECD. Tabelle A7.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

A
7

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Das Einkommen steigt mit jedem weiteren Bildungsabschluss. Die Absolventen des Sekundarbereichs II, des postsekundaren, nicht tertiären bzw. des tertiären Bereichs genießen gegenüber ihren jeweiligen Geschlechtsgenossen ohne Abschluss im Sekundarbereich II deutliche Einkommensvorteile. Der Einkommenszuschlag für einen Abschluss im Tertiärbereich ist in den meisten Ländern bedeutend und liegt in 17 von 28 Ländern bei über 50 Prozent.

- Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich A bzw. in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang können in Ungarn und dem Partnerland Brasilien einen deutlichen Einkommenszuschlag von fast 100 Prozent oder mehr erwarten; und in Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Israel verdienen sie mindestens 80 Prozent mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. In Irland, Korea, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Brasilien haben Frauen einen ähnlichen Vorteil.

- Der Einkommensvorteil aus Bildung wächst mit zunehmendem Alter. Die relativen Einkommen der Absolventen des Tertiärbereichs steigen mit zunehmendem Alter in allen Ländern mit Ausnahme von Australien, Italien, Neuseeland, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und dem Partnerland Israel. Für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II vergrößern sich die Einkommensnachteile mit zunehmendem Alter.

- Von wenigen Ausnahmen abgesehen, verdienen Frauen weniger als Männer mit einem ähnlichen Bildungsstand. Für alle Bildungsbereiche zusammen variieren die durchschnittlichen Einkommen von Frauen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren zwischen 51 Prozent der Einkommen der Männer in Korea und 88 Prozent im Partnerland Slowenien. Für Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Neuseeland und den Vereinigten Staaten und für Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II in der Tschechischen Republik hat sich der Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen im Laufe des letzten Jahrzehnts um mehr als 10 Prozentpunkte zugunsten der Frauen verringert.

Politischer Hintergrund

Eine Möglichkeit des Marktes, Personen zum Erwerb und Erhalt von nachgefragten Fähigkeiten und Kenntnissen zu motivieren, sind Einkommensunterschiede und hier insbesondere höhere Verdienstmöglichkeiten für diejenigen, die einen höheren Bildungsstand erreicht haben. Gleichzeitig verursacht es Kosten, an (Aus-)Bildungsangeboten teilzunehmen, die gegen diese höheren Verdienstmöglichkeiten aufgerechnet werden müssen. Dieser Indikator untersucht das Verhältnis der mit dem jeweiligen Bildungsabschluss erzielten relativen Einkommen zueinander sowie die Spannbreite dieser Einkommen im Zeitverlauf.

Der Einkommenszuschlag für die einzelnen Bildungsniveaus schafft nicht nur einen Anreiz für Investitionen in mehr Bildung, er sagt auch etwas über Bildungsangebot und -nachfrage aus. Ein hoher und steigender Einkommenszuschlag deutet auf ein geringes Angebot an besser ausgebildeten Arbeitskräften hin, was natürlich auch umgekehrt für einen niedrigen und fallenden Einkommenszuschlag gilt. Wenn zu wenig Arbeitskräfte mit Hochschulausbildung auf dem Arbeitsmarkt verfügbar sind, steigt deren Einkommen, eine anhaltende Verknappung könnte dazu führen, dass sie für das gesamte Marktsegment für Hochqualifizierte zu teuer werden.

Auf jeden Fall wird jedwedes Preissignal langfristig die Anpassung des Angebots an entsprechend qualifizierten Arbeitskräften an die Nachfrage zur Folge haben. Somit sind die relativen Einkommen und insbesondere Trenddaten für den Einkommenszuschlag wichtige Indikatoren für die Abstimmung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt.

Ergebnisse und Erläuterungen

Einkommensunterschiede und Bildungsstand

Einkommensunterschiede gelten als zentraler Maßstab für die verfügbaren finanziellen Anreize für den Einzelnen, weiter in Bildung zu investieren. Sie können aber auch Unterschiede im Angebot von Bildungsgängen in verschiedenen Bildungsbereichen bzw. Beschränkungen des Zugangs zu diesen Bildungsgängen widerspiegeln. Der wirtschaftliche Vorteil eines tertiären Bildungsabschlusses kann anhand eines Vergleichs des durchschnittlichen Jahreseinkommens von Absolventen tertiärer Bildungsgänge mit den durchschnittlichen Jahreseinkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II oder eines postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgangs verdeutlicht werden. Der Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II wird in einem ähnlichen Vergleich der Durchschnittseinkommen offensichtlich.

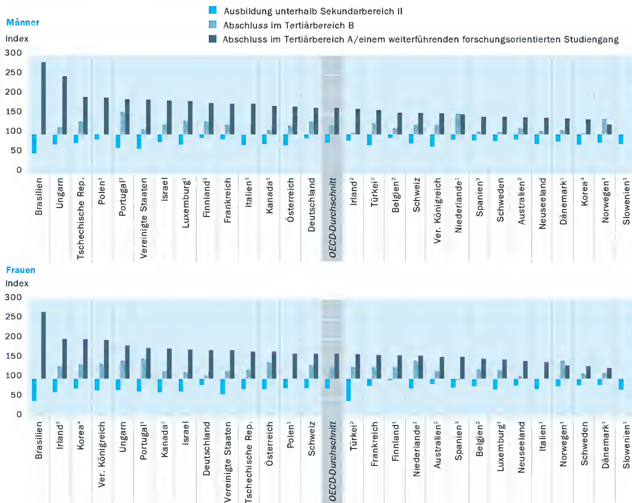
Die länderspezifischen Unterschiede bei den relativen Einkommen (vor Steuern) spiegeln verschiedene Einflussfaktoren wider, darunter Anforderungen an die Kompetenzen der Arbeitskräfte, die Gesetzgebung zu den Mindestlöhnen, die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Geltung von Tarifverträgen, das Angebot an Arbeitskräften mit einem bestimmten Bildungsstand und die relative Verbreitung von saisonaler und Teilzeitbeschäftigung.

A 7

Abbildung A7.2

Relative Einkommen aus Erwerbstätigkeit (2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100), jüngstes verfügbares Jahr



1. Referenzjahr 2006. 2. Referenzjahr 2005. 3. Referenzjahr 2004. 4. Referenzjahr 2003.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A/einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang.
Quelle: OECD. Tabelle A7.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

Dennoch liefern die Einkommensunterschiede, insbesondere deren Entwicklungstrends, einige der deutlichsten Hinweise darauf, ob das Angebot an Hochqualifizierten der Nachfrage entspricht. Abbildung A7.2 zeigt einen starken positiven Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Durchschnittseinkommen. In allen Ländern verdienen Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt mehr als Absolventen des Sekundarbereichs II und postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge.

Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs – insbesondere des Tertiärbereichs A und weiterführender forschungsorientierter Studiengänge – und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen deutlicher als die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Personen ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II. Das legt die Vermutung nahe, dass der

Abschluss des Sekundarbereichs II (und mit wenigen Ausnahmen eines postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgangs) in vielen Ländern eine Schwelle darstellt, ab der eine weitere Ausbildung einen besonders hohen Einkommenszuschlag mit sich bringt. Da die privaten Investitionskosten für Bildung oberhalb des Sekundarbereichs II in den meisten Ländern deutlich höher sind, werden sich nur dann genügend Personen bereitfinden, Zeit und Geld in weitere Bildungsanstrengungen zu investieren, wenn der Einkommenszuschlag dafür entsprechend hoch ist.

Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich A bzw. einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang können in Ungarn und dem Partnerland Brasilien einen wesentlichen Einkommenszuschlag erwarten – er liegt dort deutlich über 100 Prozent. In Polen, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten liegen die Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs mindestens 80 Prozent über denen der Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Ähnlich ausgeprägt ist der Vorteil für Frauen in Irland, Korea, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und dem Partnerland Brasilien.

Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind insbesondere in Irland, Kanada, Portugal, der Türkei, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien und Israel benachteiligt, denn ihr Einkommen beträgt dort höchstens 70 Prozent des Einkommens von Absolventinnen des Sekundarbereichs II. In Portugal, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Brasilien ist die Situation der Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ähnlich.

Der relative Einkommenszuschlag für Absolventen des Tertiärbereichs ist in den meisten Ländern im Laufe der letzten zehn Jahre gestiegen, ein Beleg dafür, dass das Angebot an besser ausgebildeten Arbeitskräften zumeist noch hinter der Nachfrage nach diesen zurückbleibt (Tab. A7.2a). In Deutschland, Italien und Ungarn ist der Einkommenszuschlag über diesen Zeitraum erheblich gestiegen. Gleichzeitig sind in diesen Ländern die Abschlussquoten im Tertiärbereich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ niedrig (s. Indikator A1).

In einigen Ländern ist der Einkommenszuschlag im Laufe der letzten zehn Jahre zurückgegangen. In Neuseeland, Norwegen, Schweden und dem Vereinigten Königreich sind die Einkommenszuschläge für einen Abschluss im Tertiärbereich gesunken. Es lässt sich nur schwer feststellen, ob das auf eine nachlassende Nachfrage oder darauf zurückzuführen ist, dass jüngere Absolventen des Tertiärbereichs auf dem Arbeitsmarkt mit relativ niedrigen Anfangsgehältern einsteigen.

Bildungsstand und Einkommen mit steigendem Alter

Tabelle A7.1a zeigt auch die Varianz der relativen Einkommen je nach Alter. Der Unterschied bei den relativen Einkommen ist bei Absolventen des Tertiärbereichs in der Altersgruppe 55 bis 64 Jahre im Allgemeinen größer als in der Gesamtbevölkerung (25- bis 64-Jährige); die Einkommensunterschiede nehmen durchschnittlich um jeweils 13 Indexpunkte zu. Dieser Vorteil von Bildung wird in Abbildung A7.3 dargestellt. Für die Absolventen des Tertiärbereichs verbessern sich mit zunehmendem Alter in den meisten Ländern nicht nur die Beschäftigungschancen (s. Indikator A6), sondern auch

A
7

die Einkommensvorteile. Die relativen Einkommen steigen mit zunehmendem Alter in allen Ländern mit Ausnahme von Australien, Italien, Neuseeland, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und dem Partnerland Israel.

Einkommen in Relation zu einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II vergrößern sich die Einkommensnachteile mit zunehmendem Alter in allen Ländern mit Ausnahme von Finnland, Deutschland, Schweden, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel. Der wachsende Einkommensnachteil derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II ist mit zunehmendem Alter nicht so ausgeprägt wie der entsprechende Einkommensvorteil der Absolventen des Tertiärbereichs, was darauf hindeutet, dass ein Abschluss im Tertiärbereich der entscheidende Faktor für ein höheres Einkommen im Alter ist. Folglich bedeutet ein Abschluss im Tertiärbereich in den meisten Ländern nicht nur bessere Chancen auf Beschäftigung im Alter, sondern auch eine ständige Verbesserung der relativen Werte für Einkommen und Produktivität bis zum Ende des Erwerbslebens.

Bildung und geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Einkommen

In Australien, Deutschland, Irland, Kanada, Korea, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, der Schweiz, Spanien und dem Vereinigten Königreich verbessert ein Abschluss im Tertiärbereich in der Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen das Einkommen für Frauen stärker als für Männer. Für die anderen Länder gilt genau das Gegenteil, mit Ausnahme der Türkei, wo ein Abschluss im Tertiärbereich die Einkommen von Frauen und Männern gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II in gleichem Maße steigert (Tab. A7.1a).

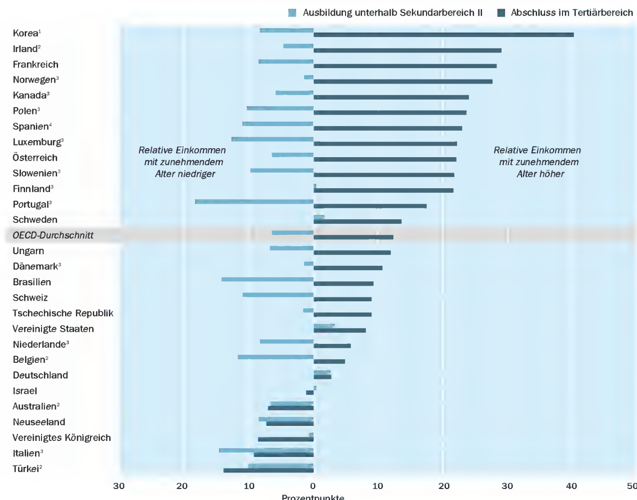
Zwar haben sowohl Männer als auch Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder dem tertiären Bereich erhebliche Einkommensvorteile (gegenüber denjenigen des gleichen Geschlechts, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben), die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit gleichem Bildungsstand sind jedoch nach wie vor erheblich. In allen Ländern verdienen in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen unabhängig vom Bildungsstand die Frauen weniger als ihre männlichen Altersgenossen (Tab. A7.1b im Internet). Nimmt man alle Bildungsbereiche zusammen (d. h., teilt man die Gesamteinkommenssumme durch die Gesamtzahl derjenigen, die sie verdienen, unterteilt nach Geschlecht), betragen die durchschnittlichen Einkommen der Frauen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren zwischen 51 Prozent der Einkommen der Männer in Korea und 88 Prozent der Einkommen der Männer im Partnerland Slowenien.

Diese relativen Unterschiede sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da sich in den meisten Ländern die Einkommensdaten auch auf Teilzeitarbeit beziehen, die sehr häufig bei Frauen anzutreffen und in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark verbreitet ist. In Luxemburg, Polen und Ungarn, deren Daten keine Einkommen aus saisonaler und Teilzeitbeschäftigung berücksichtigen, betragen die Einkommen der weiblichen Beschäftigten in der Altersgruppe der 30- bis 44-Jährigen 85, 78 bzw. 82 Prozent derjenigen der Männer.

Abbildung A7.3

Unterschiede der relativen Einkommen zwischen den Altersgruppen 55- bis 64-Jährige und 25- bis 64-Jährige (2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Einkommen in Relation zu Einkommen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich



1. Referenzjahr 2003. 2. Referenzjahr 2005. 3. Referenzjahr 2006. 4. Referenzjahr 2004.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den relativen Einkommen in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen und der Gesamtbevölkerung (25- bis 64-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle A7.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

Die in Abbildung A7.4 dargestellten geschlechtsspezifischen Gehaltsunterschiede lassen sich zum Teil mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den ausgeübten Berufen, bei den im Arbeitsmarkt verbrachten Jahren und mit der Häufigkeit von Teilzeitarbeit erklären. Allerdings ist die Kluft zwischen den Einkommen von Männern und Frauen in den meisten Ländern in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen beträchtlich. Erwähnenswerte Ausnahmen sind Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Luxemburg, Polen und Ungarn sowie im Partnerland Slowenien sowie Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Luxemburg, die gleich viel verdienen wie ihre männlichen Kollegen.

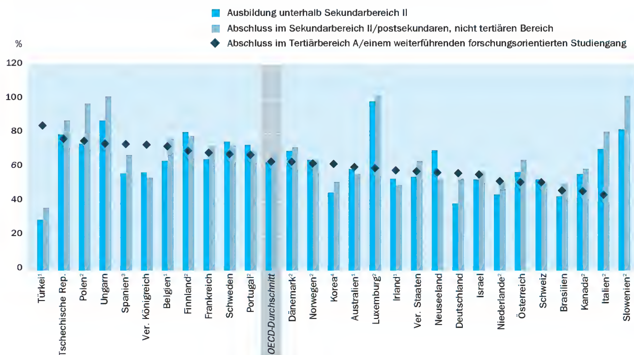
Obwohl die Einkommensunterschiede zwischen den Geschlechtern im Allgemeinen in der ältesten Alterskohorte ausgeprägter sind, hat sich der Abstand zwischen den

A 7

Abbildung A7.4

Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Durchschnittliche Einkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern (55- bis 64-Jährige), nach Bildungsstand



Anmerkung: Für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten; für Luxemburg, Portugal und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.
1. Referenzjahr 2005. 2. Referenzjahr 2006. 3. Referenzjahr 2004. 4. Referenzjahr 2003.
Quelle: OECD. Tabelle A7.1b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

Einkommen der Männer und Frauen in den letzten Jahren in einigen Ländern generell verringert (Tab. A7.3). Am deutlichsten sind die Veränderungen für Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Neuseeland und den Vereinigten Staaten und für Frauen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II in der Tschechischen Republik, dort hat sich der Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen im Laufe des letzten Jahrzehnts um mehr als 10 Prozentpunkte zugunsten der Frauen verringert.

Definitionen und angewandte Methodik

Bei den Einkommensdaten in Tabelle A7.1a handelt es sich für Dänemark, Finnland, Irland, Italien, Kanada, Korea, Luxemburg, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien, die Tschechische Republik, die Türkei und die Vereinigten Staaten sowie die Partnerländer Brasilien und Slowenien um Jahresangaben. Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich berichten wöchentliche Daten und Belgien, Deutschland, Frankreich, Polen, die Schweiz und Ungarn sowie das Partnerland Israel Monatsdaten. Die Einkommen sind angegeben vor Abzug der Einkommenssteuern, außer für Belgien, Korea und die Türkei, dort handelt es sich um versteuertes Einkommen. Bei den Zahlen für Luxemburg, Polen, Portugal, Slowenien, die Tschechische Republik und Ungarn sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teil-

zeitbeschäftigte nicht enthalten; für Luxemburg, Polen, Slowenien und Ungarn sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Die im vorliegenden Indikator aufgezeigten Einkommensdaten für die einzelnen Länder unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Insbesondere bei Ländern, die Daten von Jahreseinkommen vorgelegt haben, beeinflussen Unterschiede in der Häufigkeit von saisonal beschränkten Beschäftigungsverhältnissen bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Gehaltsangaben vorgelegt haben, nicht niederschlägt. Ferner ist aufgrund der Einkommen aus Teilzeit- und saisonaler Beschäftigung in den meisten Ländern Vorsicht bei der Interpretation der Einkommensunterschiede, insbesondere der geschlechtsspezifischen Unterschiede, angeraten.

Weitere Quellen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664140647056:

- Table A7.1b: Differences in earnings between females and males (2007 or latest available year) (Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern [2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr])

- Table A7.4a: Distribution of the 25-64 year-old population, by level of earnings and educational attainment (2007 or latest available year) (Verteilung der 25- bis 64-Jährigen nach Einkommensniveau und Bildungsstand [2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr])

- Table A7.4b: Distribution of the 25-64 year-old male population, by level of earnings and educational attainment (2007 or latest available year) (Verteilung der 25- bis 64-jährigen Männer nach Einkommensniveau und Bildungsstand) [2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr])

- Table A7.4c: Distribution of the 25-64 year-old female population by level of earnings and educational attainment (2007 or latest available year) (Verteilung der 25- bis 64-jährigen Frauen nach Einkommensniveau und Bildungsstand) [2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr])

A 7

Tabelle A7.1a

Relative Erwerbseinkommen der Bevölkerung (2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige, 30- bis 44-Jährige und 55- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich B			Abschluss im Tertiärbereich A/einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang			Abschlüsse im Tertiärbereich insgesamt		
			25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder																	
Australien	2005	Männer	86	90	81	105	107	104	115	116	113	143	127	143	136	124	133
	2005	Frauen	86	82	85	104	99	105	120	115	123	156	149	154	146	142	143
	2005	M+F	81	88	74	96	98	94	110	112	106	139	131	134	131	126	124
Österreich	2007	Männer	72	71	70	132	113	140	122	111	118	170	137	220	151	129	177
	2007	Frauen	73	69	62	125	128	132	143	118	155	169	160	176	160	149	167
	2007	M+F	67	68	60	122	114	131	130	113	127	170	143	212	155	134	177
Belgien	2005	Männer	91	95	82	98	95	108	116	111	113	155	135	156	137	124	139
	2005	Frauen	81	85	68	108	105	103	124	122	117	151	144	147	134	131	128
	2005	M+F	89	95	78	100	98	102	115	112	112	155	137	160	133	123	138
Kanada	2006	Männer	76	84	70	111	118	106	112	123	124	173	152	212	142	137	175
	2006	Frauen	66	67	67	101	106	106	119	122	117	177	177	166	146	151	139
	2006	M+F	75	83	69	110	113	108	111	118	118	171	155	206	140	137	164
Tschechische Rep.	2007	Männer	78	81	77	m	m	m	132	125	136	195	162	200	192	158	198
	2007	Frauen	74	78	70	m	m	m	123	117	135	170	155	176	165	148	173
	2007	M+F	73	79	71	m	m	m	122	114	132	187	157	194	183	151	191
Dänemark	2006	Männer	82	80	83	92	44	94	112	118	111	140	112	152	133	113	143
	2006	Frauen	84	77	81	85	40	92	115	127	111	127	122	134	126	123	131
	2006	M+F	82	81	81	97	45	104	115	122	112	128	110	142	125	112	136
Finnland	2006	Männer	91	89	92	m	m	m	132	129	133	179	140	216	162	138	181
	2006	Frauen	97	90	95	m	m	m	129	128	126	160	148	193	146	144	155
	2006	M+F	94	93	95	m	m	m	124	116	128	167	133	212	149	130	170
Frankreich	2007	Männer	87	91	82	125	94	157	125	122	132	178	150	196	158	138	182
	2007	Frauen	82	96	73	88	104	73	129	132	132	161	154	185	147	144	166
	2007	M+F	84	94	76	94	94	81	123	122	127	168	147	197	150	136	178
Deutschland	2007	Männer	90	91	93	109	118	111	133	127	131	167	152	160	158	148	151
	2007	Frauen	84	74	68	114	112	121	109	120	110	174	159	169	159	153	161
	2007	M+F	91	89	93	107	109	103	131	119	148	172	151	169	162	146	164
Ungarn	2007	Männer	74	77	71	128	121	132	118	99	103	248	217	255	247	216	255
	2007	Frauen	71	75	61	115	113	114	147	116	182	185	177	187	185	177	187
	2007	M+F	72	76	65	120	117	122	134	106	154	211	193	223	211	193	223
Irland	2005	Männer	84	88	76	96	124	76	104	95	140	165	136	204	147	125	187
	2005	Frauen	67	55	82	93	113	93	131	121	126	201	183	240	178	166	201
	2005	M+F	86	84	81	95	122	80	110	102	124	175	150	210	155	137	184
Italien	2006	Männer	73	88	65	m	m	m	m	m	m	178	130	189	178	130	189
	2006	Frauen	74	81	57	m	m	m	m	m	m	143	130	104	143	130	104
	2006	M+F	76	91	61	m	m	m	m	m	m	155	124	146	155	124	146
Korea	2003	Männer	73	87	71	m	m	m	103	99	64	138	127	182	127	117	169
	2003	Frauen	75	126	62	m	m	m	138	121	131	201	165	219	176	148	206
	2003	M+F	67	100	58	m	m	m	111	105	70	156	138	195	141	125	181
Luxemburg	2006	Männer	74	80	62	m	m	m	135	129	140	184	154	236	158	142	183
	2006	Frauen	73	71	60	m	m	m	123	124	110	150	146	138	134	133	121
	2006	M+F	74	78	62	m	m	m	132	127	136	177	152	225	153	139	175
Niederlande	2006	Männer	87	92	82	100	100	100	152	150	148	151	136	157	151	136	157
	2006	Frauen	75	76	71	100	100	100	147	157	137	159	151	159	159	151	159
	2006	M+F	85	91	77	100	100	100	153	151	159	154	140	160	154	140	160
Neuseeland	2007	Männer	75	83	66	104	111	93	109	103	89	142	140	139	130	128	121
	2007	Frauen	82	76	87	95	111	88	106	101	115	145	140	150	127	126	128
	2007	M+F	75	80	67	115	119	106	98	95	86	137	133	140	121	120	113

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664140647056
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.1a (Forts.)

Relative Erwerbseinkommen der Bevölkerung (2007 bzw. jüngstes verfügbares Jahr)

Nach Bildungsstand und Geschlecht für 25- bis 64-Jährige, 30- bis 44-Jährige und 55- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich B			Abschluss im Tertiärbereich A/einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang			Abschlüsse im Tertiärbereich insgesamt		
			25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64	25–64	25–34	55–64
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder																	
Norwegen	2006	Männer	79	76	77	116	109	123	139	124	142	125	74	153	126	77	151
	2006	Frauen	81	76	77	117	113	129	146	143	149	134	127	148	134	127	148
	2006	M+F	78	76	77	122	117	129	149	126	165	123	91	151	125	93	152
Polen	2006	Männer	86	85	79	114	110	119	m	m	m	194	169	216	194	169	216
	2006	Frauen	76	82	60	116	115	112	m	m	m	165	157	168	165	157	168
	2006	M+F	84	86	73	109	106	114	m	m	m	173	155	197	173	155	197
Portugal	2006	Männer	66	74	49	95	97	92	158	148	161	190	170	201	183	165	192
	2006	Frauen	67	73	51	105	109	105	152	150	147	178	173	194	173	169	179
	2006	M+F	68	76	50	99	103	95	155	148	157	182	168	206	177	164	194
Spanien	2004	Männer	84	94	76	83	100	m	107	111	143	144	130	155	132	123	153
	2004	Frauen	78	86	64	95	103	177	97	106	120	156	154	170	141	139	162
	2004	M+F	85	94	74	89	104	133	104	108	138	144	135	158	132	126	155
Schweden	2007	Männer	83	79	83	123	85	125	106	97	113	144	117	159	135	113	147
	2007	Frauen	84	77	86	109	85	127	114	94	121	132	126	148	127	121	138
	2007	M+F	84	79	86	122	83	133	105	95	112	134	116	153	126	112	140
Schweiz	2007	Männer	77	81	68	109	84	134	125	118	113	154	126	165	144	123	147
	2007	Frauen	76	74	70	118	104	160	135	144	137	164	161	167	156	157	158
	2007	M+F	75	78	64	113	91	149	140	132	133	168	140	185	159	138	168
Türkei	2005	Männer	72	77	60	m	m	m	128	154	121	162	178	133	153	171	129
	2005	Frauen	43	37	49	m	m	m	131	93	m	162	150	307	154	133	307
	2005	M+F	69	70	59	m	m	m	125	131	128	157	166	138	149	156	135
Ver. Königreich	2007	Männer	69	68	70	m	m	m	124	112	115	153	148	147	145	140	137
	2007	Frauen	70	67	74	m	m	m	139	131	149	199	191	200	181	179	183
	2007	M+F	70	72	70	m	m	m	127	116	123	169	160	161	157	151	148
Vereinigte Staaten	2007	Männer	63	69	69	111	108	106	113	119	112	188	171	188	180	165	181
	2007	Frauen	61	59	59	109	106	114	120	121	112	173	169	171	167	165	165
	2007	M+F	65	69	68	109	105	110	114	117	113	180	164	188	172	160	181
OECD-Durchschnitt		**Männer**	**79**	**83**	**74**	**108**	**102**	**113**	**123**	**119**	**122**	**158**	**144**	**181**	**158**	**138**	**188**
		Frauen	**75**	**76**	**70**	**105**	**104**	**114**	**128**	**123**	**130**	**164**	**155**	**175**	**153**	**146**	**183**
		M+F	**78**	**83**	**71**	**107**	**102**	**111**	**123**	**118**	**127**	**162**	**144**	**178**	**151**	**137**	**164**
Partnerländer																	
Brasilien	2007	Männer	51	58	38	m	m	m	m	m	m	284	251	282	284	251	282
	2007	Frauen	44	50	32	m	m	m	m	m	m	270	268	261	270	268	261
	2007	M+F	51	58	37	m	m	m	m	m	m	268	248	277	268	248	277
Israel	2007	Männer	80	77	83	125	122	120	124	123	125	186	170	182	165	155	163
	2007	Frauen	67	55	76	138	159	173	117	120	111	174	176	177	155	161	151
	2007	M+F	83	79	83	127	130	132	115	115	112	172	160	175	153	147	152
Slowenien	2006	Männer	75	77	67	m	m	m	m	m	m	m	m	m	210	173	228
	2006	Frauen	72	77	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	188	169	192
	2006	M+F	74	79	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m	193	162	215

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664140647056
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.2a

Entwicklung der relativen Einkommen: Erwachsenenbevölkerung (1997–2007)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	79	m	80	m	77	m	m	m	81	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	124	m	134	m	133	m	m	m	131	m	m
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	71	66	67
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	152	157	155
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	92	m	91	89	90	89	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132	130	134	133	m	m
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	77	80	79	76	77	78	78	77	75	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	143	144	145	146	139	140	139	138	140	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	m	m	73	72	74	73
	Abschluss im Tertiärbereich	179	179	179	m	m	m	m	182	181	183	183
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	85	86	86	m	87	88	82	82	82	82	m
	Abschluss im Tertiärbereich	123	124	124	m	124	124	127	126	125	125	m
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	97	96	96	95	95	95	94	94	m	94	m
	Abschluss im Tertiärbereich	148	148	153	153	150	150	148	149	m	149	m
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	84	84	84	m	m	84	84	85	86	85	84
	Abschluss im Tertiärbereich	149	150	150	m	m	150	146	147	144	149	150
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	81	78	79	75	m	77	87	88	88	90	91
	Abschluss im Tertiärbereich	133	130	135	143	m	143	153	153	156	164	162
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	68	68	70	71	71	74	74	73	73	73	72
	Abschluss im Tertiärbereich	179	184	200	194	194	205	219	217	215	219	211
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	75	79	m	89	m	76	m	85	86	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	146	142	m	153	m	144	m	169	155	m	m
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	58	m	78	m	78	m	79	m	76	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	127	m	138	m	153	m	165	m	155	m
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	78	m	m	m	m	67	m	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	135	m	m	m	m	141	m	m	m	m
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	78	m	m	m	74	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	145	m	m	m	153	m
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	83	m	m	m	m	84	m	m	m	85	m
	Abschluss im Tertiärbereich	141	m	m	m	m	148	m	m	m	154	m
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	77	76	76	74	74	m	76	74	78	78	75
	Abschluss im Tertiärbereich	148	136	139	133	133	m	127	121	125	115	121
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	85	84	84	m	79	79	78	78	78	78	m
	Abschluss im Tertiärbereich	138	132	133	m	131	130	131	130	129	125	m
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	84	82	m	81	81	m	82	m	84	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	156	161	m	166	172	m	179	m	173	m
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	62	62	62	m	m	m	m	67	67	68	m
	Abschluss im Tertiärbereich	176	177	178	m	m	m	m	178	177	177	m
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	76	80	m	m	78	m	m	85	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	149	144	m	m	129	m	m	132	m	m	m
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	90	89	89	m	86	87	87	87	86	85	84
	Abschluss im Tertiärbereich	129	130	131	m	131	130	128	127	126	126	126
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	70	73	75	75	76	75	74	74	75	74	75
	Abschluss im Tertiärbereich	155	155	153	152	155	154	156	156	155	156	159
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	65	69	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	141	149	m	m
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	69	66	69	69	70	68	69	69	71	71	70
	Abschluss im Tertiärbereich	158	157	162	160	160	157	162	157	158	160	157
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	70	67	65	65	m	66	66	65	67	66	65
	Abschluss im Tertiärbereich	168	173	166	172	m	172	172	172	175	176	172
Partnerländer												
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	268
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	79	78	83
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	151	151	153
Slowenien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	73	m	74	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	198	m	193	m

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664140647056
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.2b

Entwicklung der relativen Einkommen: männliche Bevölkerung (1997–2007)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	87	m	86	m	84	m	m	m	86	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	136	m	139	m	142	m	m	m	136	m	m
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	76	72	72
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	149	155	151
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	93	m	92	90	91	91	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	128	m	132	132	137	137	m	m
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	77	80	80	76	79	79	78	78	76	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	143	144	151	150	143	143	140	140	142	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	75	75	75	m	m	m	m	79	79	81	78
	Abschluss im Tertiärbereich	178	178	178	m	m	m	m	193	190	194	192
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	86	87	87	m	87	87	82	82	82	82	m
	Abschluss im Tertiärbereich	130	132	133	m	132	131	134	133	133	133	m
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	94	93	93	92	92	92	92	91	m	91	m
	Abschluss im Tertiärbereich	159	159	167	169	163	163	160	161	m	162	m
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	88	88	88	m	m	88	88	89	90	89	87
	Abschluss im Tertiärbereich	158	159	159	m	m	159	151	154	152	157	158
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	88	77	80	80	m	84	90	91	93	92	90
	Abschluss im Tertiärbereich	131	126	138	141	m	140	150	149	151	163	158
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	74	72	73	75	75	78	77	76	76	75	74
	Abschluss im Tertiärbereich	213	218	238	232	232	245	255	253	253	259	247
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	72	78	m	84	m	71	m	85	84	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	131	131	m	138	m	141	m	171	147	m	m
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	54	m	71	m	74	m	78	m	73	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	138	m	143	m	162	m	188	m	178	m
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	88	m	m	m	m	73	m	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	132	m	m	m	m	127	m	m	m	m
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	79	m	m	m	74	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	149	m	m	m	158	m
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	86	m	m	m	m	84	m	m	m	87	m
	Abschluss im Tertiärbereich	139	m	m	m	m	143	m	m	m	151	m
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	82	76	76	76	76	m	m	m	m	76	75
	Abschluss im Tertiärbereich	148	137	140	130	130	m	137	129	131	120	130
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	85	85	85	m	80	80	79	79	78	79	m
	Abschluss im Tertiärbereich	138	133	135	m	134	133	134	134	134	126	m
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	86	85	m	85	84	m	86	m	86	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	175	182	m	185	194	m	204	m	194	m
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	60	61	60	m	m	m	m	64	64	66	m
	Abschluss im Tertiärbereich	178	178	180	m	m	m	m	183	183	183	m
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	78	82	m	m	79	m	m	84	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	154	152	m	m	138	m	m	132	m	m	m
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	88	87	87	m	84	85	85	85	84	83	83
	Abschluss im Tertiärbereich	135	136	138	m	141	139	137	135	135	135	135
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	79	80	80	79	84	79	78	78	80	78	77
	Abschluss im Tertiärbereich	135	136	134	135	140	137	140	139	140	138	144
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	67	72	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	139	153	m	m
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	77	75	76	74	73	72	71	70	72	73	69
	Abschluss im Tertiärbereich	147	149	155	152	147	147	152	146	146	148	145
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	69	65	63	64	m	63	63	62	64	63	63
	Abschluss im Tertiärbereich	168	176	167	178	m	178	177	179	183	183	180
Partnerländer												
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	284
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	74	76	80
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	159	166	165
Slowenien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	74	m	75	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	217	m	210	m

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664140647056
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A
7

Table A7.2c

Entwicklung der relativen Einkommen: weibliche Bevölkerung (1997–2007)

Nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige (Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich = 100)

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	85	m	89	m	84	m	m	m	86	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	137	m	146	m	146	m	m	m	146	m	m
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	74	71	73
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	156	158	160
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	82	m	83	81	82	81	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	132	m	140	132	137	134	m	m
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	68	68	69	66	65	68	69	68	66	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	147	145	145	149	141	144	147	144	146	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	72	72	72	m	m	m	m	73	72	73	74
	Abschluss im Tertiärbereich	170	170	170	m	m	m	m	160	161	163	165
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	88	89	90	m	90	90	85	85	84	84	m
	Abschluss im Tertiärbereich	122	124	123	m	124	123	127	126	126	126	m
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	100	99	99	99	98	98	97	97	m	97	m
	Abschluss im Tertiärbereich	143	143	145	146	146	146	146	146	m	146	m
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	80	79	79	m	m	81	81	82	81	82	82
	Abschluss im Tertiärbereich	146	145	145	m	m	146	146	145	142	146	147
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	87	85	83	72	m	73	81	81	77	83	84
	Abschluss im Tertiärbereich	129	128	123	137	m	137	145	148	151	153	159
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	66	67	68	71	71	71	72	71	72	72	71
	Abschluss im Tertiärbereich	154	159	167	164	164	176	192	190	188	189	185
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	57	59	m	65	m	60	m	68	67	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	156	145	m	163	m	153	m	168	178	m	m
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	61	m	84	m	78	m	73	m	74	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	115	m	137	m	147	m	138	m	143	m
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	69	m	m	m	m	75	m	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	141	m	m	m	m	176	m	m	m	m
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	74	m	m	m	73	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	131	m	m	m	134	m
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	71	m	m	m	m	72	m	m	m	75	m
	Abschluss im Tertiärbereich	143	m	m	m	m	155	m	m	m	159	m
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	69	74	75	72	72	m	m	m	m	88	82
	Abschluss im Tertiärbereich	143	129	129	136	136	m	129	126	128	123	127
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	84	84	83	m	81	81	81	81	81	81	m
	Abschluss im Tertiärbereich	140	136	135	m	135	135	137	136	135	134	m
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	77	76	m	74	73	m	74	m	76	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	145	148	m	155	159	m	166	m	165	m
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	62	62	63	m	m	m	m	66	66	67	m
	Abschluss im Tertiärbereich	168	171	170	m	m	m	m	173	173	173	m
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	64	66	m	m	64	m	m	78	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	145	137	m	m	125	m	m	141	m	m	m
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	89	89	88	m	87	87	88	87	86	85	84
	Abschluss im Tertiärbereich	125	125	126	m	129	129	128	127	126	126	127
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	72	73	72	72	73	74	76	77	76	76	76
	Abschluss im Tertiärbereich	154	150	146	144	148	148	151	153	148	159	156
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	46	43	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	164	154	m	m
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	69	67	68	69	73	69	69	72	71	70	70
	Abschluss im Tertiärbereich	180	176	178	176	187	177	182	180	181	182	181
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	62	63	61	62	m	63	66	62	63	63	61
	Abschluss im Tertiärbereich	166	163	163	164	m	165	167	166	167	170	167
Partnerländer												
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	44
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	270
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	72	67	67
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	157	150	155
Slowenien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	71	m	72	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	190	m	188	m

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.3

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2007)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Australien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	60	m	66	m	62	m	m	m	61	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	62	m	64	m	62	m	m	m	60	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	62	m	67	m	63	m	m	m	65	m	m
Österreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	57	58	60
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	60	59	58
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	62	60	62
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	64	m	65	66	66	67	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	72	m	72	74	74	75	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	74	m	76	74	74	73	m	m
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	52	51	52	51	50	52	52	53	53	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	59	60	60	59	61	60	59	60	61	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	61	60	58	58	60	61	61	62	62	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	66	66	66	m	m	m	m	74	74	73	75
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	69	69	69	m	m	m	m	80	80	80	79
	Abschluss im Tertiärbereich	66	65	65	m	m	m	m	67	68	67	68
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	73	73	73	m	74	75	73	74	73	73	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	72	71	71	m	71	73	71	71	71	71	m
	Abschluss im Tertiärbereich	68	66	66	m	67	68	67	67	67	67	m
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	78	77	77	76	76	76	76	76	m	77	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	74	72	72	71	71	72	72	72	m	72	m
	Abschluss im Tertiärbereich	66	65	62	61	63	64	66	65	m	64	m
Frankreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	68	68	68	m	m	70	68	68	68	68	70
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	75	75	75	m	m	77	75	74	75	74	75
	Abschluss im Tertiärbereich	69	69	69	m	m	70	72	70	70	69	70
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	63	74	70	56	m	53	54	54	52	56	55
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	64	67	68	63	m	61	60	60	62	62	59
	Abschluss im Tertiärbereich	63	68	60	61	m	60	58	60	62	58	59
Ungarn	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	79	80	84	83	83	85	89	89	88	93	87
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	88	86	89	88	88	93	95	96	93	96	91
	Abschluss im Tertiärbereich	64	63	62	62	62	67	71	72	69	70	68
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	46	48	m	46	m	48	m	49	44	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	59	63	m	60	m	57	m	61	55	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	70	70	m	71	m	62	m	60	67	m	m
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	70	m	76	m	70	m	67	m	67	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	62	m	65	m	66	m	71	m	66	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	52	m	62	m	60	m	52	m	53	m
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	56	m	m	m	m	48	m	m	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	70	m	m	m	m	47	m	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	75	m	m	m	m	65	m	m	m	m
Luxemburg	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	80	m	m	m	87	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	86	m	m	m	88	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	75	m	m	m	75	m
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	46	m	m	m	m	49	m	m	m	48	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	56	m	m	m	m	58	m	m	m	55	m
	Abschluss im Tertiärbereich	57	m	m	m	m	62	m	m	m	58	m

Anmerkung: Für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten; für Luxemburg, Portugal und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.3 (Forts.)

Entwicklung der Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (1997–2007)

Durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern, nach Bildungsstand, für 25- bis 64-Jährige

		1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder												
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	52	61	65	61	61	m	m	m	m	72	69
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	62	63	67	64	64	m	64	63	62	63	63
	Abschluss im Tertiärbereich	60	59	61	67	67	m	60	62	61	64	61
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	60	60	61	m	63	64	66	66	65	65	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	61	61	62	m	62	63	64	64	63	63	m
	Abschluss im Tertiärbereich	63	62	62	m	63	64	65	65	63	67	m
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	73	72	m	72	73	m	73	m	71	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	81	81	m	83	84	m	84	m	81	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	68	66	m	69	68	m	68	m	69	m
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	72	71	71	m	m	m	m	73	73	73	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	69	69	69	m	m	m	m	70	71	71	m
	Abschluss im Tertiärbereich	66	66	65	m	m	m	m	67	67	67	m
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	60	61	m	m	58	m	m	63	m	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	72	76	m	m	71	m	m	68	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	68	69	m	m	64	m	m	73	m	m	m
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	73	74	74	m	74	74	75	75	74	74	73
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	72	72	73	m	71	72	73	73	73	73	72
	Abschluss im Tertiärbereich	67	66	67	m	65	67	68	69	68	68	68
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	49	51	50	53	51	53	55	55	54	55	57
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	54	55	56	58	58	56	56	56	57	56	57
	Abschluss im Tertiärbereich	61	61	61	62	61	60	61	62	60	65	62
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	52	47	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	89	78	m	m
Ver. Königreich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	47	48	49	50	52	53	53	55	55	53	56
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	53	54	54	54	52	55	55	54	56	56	55
	Abschluss im Tertiärbereich	65	64	62	63	66	67	66	66	69	56	69
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	53	60	59	59	m	63	67	63	63	65	64
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	59	62	61	60	m	63	64	63	65	65	66
	Abschluss im Tertiärbereich	59	58	59	56	m	58	61	59	59	60	61
Partnerländer												
Brasilien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	49
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	55
Israel	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	m	57	56	52
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	m	59	64	63
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	m	58	57	59
Slowenien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	m	m	m	m	84	m	82	m
	Abschluss im Sekundarbereich II/ postsekundaren, nicht tertiären Bereich	m	m	m	m	m	m	m	88	m	86	m
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	m	m	m	m	77	m	77	m

Anmerkung: Für Luxemburg, Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien sind in diesen Zahlen die Einkommensdaten für Teilzeitbeschäftigte nicht enthalten; für Luxemburg, Portugal und Ungarn sowie das Partnerland Slowenien sind ferner die Daten für Einkommen, die nur während eines Teils des Jahres erwirtschaftet wurden, nicht enthalten.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664140647056

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator A8

Welche Anreize bestehen für eine Investition in Bildung?

Dieser Indikator untersucht die Anreize für eine Investition in Bildung anhand von Schätzungen des finanziellen Wertes einer solchen Investition in 21 OECD-Ländern. Die finanziellen Erträge der Bildung werden unter Berücksichtigung der wesentlichen entscheidungsrelevanten Kosten- und Nutzenfaktoren einer Bildungsinvestition als Teil der Erstausbildung berechnet. Es wird der Kapitalwert sowohl für die private als auch die staatliche Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und in einen Abschluss im Tertiärbereich präsentiert.

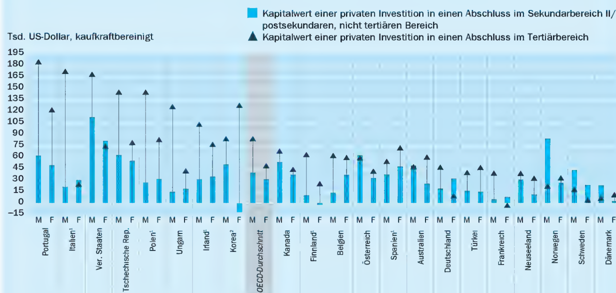
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A8.1

Wirtschaftliche Erträge für eine Person, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) erwirbt, und für eine Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6) erwirbt (im Rahmen der Erstausbildung) (2005)

Die Abbildung zeigt den Kapitalwert einer Bildungsinvestition bei einem Abzinsungssatz von 5 Prozent.

In den meisten OECD-Ländern bringen Investitionen in eine Ausbildung im Tertiärbereich einen erheblichen finanziellen Vorteil. Männliche Absolventen des Tertiärbereichs in Portugal, Italien und den Vereinigten Staaten können im Verlauf ihres Erwerbslebens aus dieser Investition einen Ertrag von mehr als 150.000 US-Dollar erwarten. In Korea und Portugal liegt der wirtschaftliche Nutzen für Absolventinnen des Tertiärbereichs bei über 100.000 US-Dollar. Von wenigen Ausnahmen abgesehen ist der wirtschaftliche Nutzen einer Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich größer als der in einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Im Durchschnitt aller OECD-Länder erzielt ein Abschluss im Tertiärbereich einen ungefähr doppelt so hohen Kapitalwert wie ein Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Für Männer ergibt sich ein Ertrag von 82.000 US-Dollar gegenüber 40.000 US-Dollar, für Frauen von 52.000 US-Dollar gegenüber 28.000 US-Dollar. Somit besteht in den meisten Ländern sowohl für Männer als auch Frauen ein starker Anreiz, ihre Bildung im Tertiärbereich fortzusetzen.



Anmerkung: M = Männeer, F = Frauen
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Kapitalswerts einer privaten Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Rahmen der Erstausbildung für Männer bei einem Abzinsungssatz von 5 Prozent.
Quelle: OECD. Tabellen A8.1 und A8.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

A
8

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Üblicherweise übertreffen sowohl die individuellen wie auch die staatlichen Ertragsraten für einen Abschluss im Tertiärbereich die für einen Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich, ein Ausdruck der Tatsache, dass ein Abschluss des Sekundarbereichs II in den OECD-Ländern inzwischen zum Standard geworden ist. Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich hat jedoch für Männer in Norwegen und für beide Geschlechter in den Vereinigten Staaten mit einem abgezinsten Nettoertrag von über 80.000 US-Dollar immer noch einen beträchtlichen Wert.

- Im Sekundarbereich II wirkt in manchen Ländern das Netz der sozialen Sicherung der Entscheidung zugunsten eines höheren Bildungsstands von Frauen entgegen. Sozialstaatliche Transferleistungen gleichen einen Teil der Einkommensunterschiede zwischen den Absolventinnen des Sekundarbereichs II und den Frauen ohne einen solchen Abschluss aus. In Dänemark und Neuseeland wirken sich Transferleistungen in dieser Hinsicht besonders negativ aus, da sich der wirtschaftliche Nutzen für Frauen um mindestens 25.000 US-Dollar verringert.

- In den meisten Ländern bringt ein Abschluss im Tertiärbereich einen deutlichen Vorteil, so beträgt der Kapitalwert des Brutto-Einkommenszuschlags für Männer in Italien und den Vereinigten Staaten im Verlauf des gesamten Erwerbslebens mehr als 300.000 US-Dollar. Der Vorteil einer Bildungsinvestition im Tertiärbereich fällt für Frauen generell geringer aus; in Australien, Dänemark, Korea, Norwegen, Spanien und der Türkei erzielen Frauen jedoch einen höheren wirtschaftlichen Nutzen aus ihrer Gesamtinvestition als Männer.

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder belaufen sich die Gesamtinvestitionen für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann, d.h. unter Berücksichtigung des persönlichen und des staatlichen Aufwands sowie der indirekten Kosten in Form von entgangenem Einkommen auf privater und in Form von entgangenen Steuern auf staatlicher Seite, auf 67.000 US-Dollar. In Deutschland, Österreich und den Vereinigten Staaten belaufen sich diese Investitionen auf mehr als 100.000 US-Dollar.

- Der staatliche Nettoertrag aus der Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für einen Mann beträgt im OECD-Durchschnitt mehr als 50.000 US-Dollar. Das ist fast das Doppelte des staatlichen Investitionsaufwandes, was sehr stark dafür spricht, den tertiären Bildungsbereich in den meisten Ländern auszuweiten, entweder durch staatliche oder private Finanzierung.

Politischer Hintergrund

Der Ertrag aus Bildungsinvestitionen ist ein wesentlicher Anreizfaktor für die Investition von Zeit und Geld in eine Bildungsteilnahme über die Schulpflicht hinaus. Der finanzielle Vorteil, den ein Abschluss in einem höheren Bildungsbereich mit sich bringt, kann den Ausschlag dafür geben, im Hinblick auf künftige Erträge in der Gegenwart Konsumverzicht zu leisten. Aus Sicht der Politik ist es wichtig, die wirtschaftlichen Anreize zu kennen, um zu verstehen, wie sich die Bildungsteilnehmer durch das System bewegen.

Dabei stellt sich für die politischen Entscheidungsträger das Problem, dass sich Änderungen der Bildungspolitik erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar machen. Eine starke Veränderung der Bildungsnachfrage kann die Einkommen und Erträge erheblich steigern, bevor sich das Angebot entsprechend anpasst. Dadurch ergeben sich dann sowohl für den Einzelnen als auch für das Bildungssystem deutliche Signale für den Bedarf an weiteren Investitionen.

Abgesehen von den Einkommensunterschieden, die weitgehend vom Arbeitsmarkt bestimmt werden, stehen wesentliche Faktoren der Erträge aus Bildung im direkten Zusammenhang mit politischen Rahmenbedingungen: der Bildungszugang, die Besteuerung und die Kosten der Bildung für den Einzelnen. Ein sehr hoher individueller Nutzen könnte bedeuten, dass eine Ausweitung der Bildung eher durch den verbesserten Zugang und die Erleichterung der Darlehensaufnahme für Bildungswillige stattfinden sollte als durch die Senkung der Bildungskosten. Ein niedriger wirtschaftlicher Nutzen dagegen bedeutet, dass es nicht genügend Anreize für den Einzelnen gibt, in Bildung zu investieren, entweder weil sich die Investition auf dem Arbeitsmarkt nicht auszahlt oder weil die Kosten in Form von Schul- bzw. Studiengebühren, entgangenem Einkommen und Besteuerung relativ hoch sind.

Die wirtschaftlichen Vorteile der Bildung kommen nicht nur dem Einzelnen zugute, sondern in Form niedrigerer sozialstaatlicher Transferleistungen und höherer Steuereinnahmen beim Arbeitsmarkteintritt auch der Gesellschaft. Die staatlichen Erträge für Bildung, die die Kosten und den Nutzen der Bildung für den Staat berücksichtigen, geben weitere Anhaltspunkte für die Gesamterträge aus Bildung. Bei der Ausgestaltung politischer Maßnahmen muss auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen individuellen und staatlichen Erträgen geachtet werden. In diesem Indikator werden die Anreize für eine Bildungsinvestition für den Einzelnen und den Staat sowie für Männer und Frauen für verschiedene Bildungsbereiche analysiert.

Ergebnisse und Erläuterungen

Finanzielle Erträge aus Bildungsinvestitionen

Die Beziehung zwischen Bildungsstand und Einkommen lässt sich anhand einer Investitionsanalyse ermitteln. Dem Bildungsteilnehmer entstehen Kosten zum Erwerb des betreffenden Bildungsabschlusses (sowohl direkte Kosten wie Schul-/Studiengebühren als auch indirekte Kosten in Form von Einkommensausfällen während der Ausbildungsdauer). Eine wirtschaftliche Rentabilitätsrechnung, die im Wesentlichen

abschätzt, inwieweit sich der Aufwand für das Erreichen eines höheren Bildungsstandes in Form eines höheren Einkommens auswirkt, liefert einen guten Maßstab für den Gesamtnutzen dieser Investition.

Vorliegend wird die Kapitalwertmethode (net present value) für die Gesamtinvestition und in Bezug auf einzelne Faktoren oder Mittelflüsse die Barwertmethode (present value) gewählt. Hierbei werden Kosten und Nutzen der verschiedenen Perioden auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Hierbei werden alle Cashflows mit einem bestimmten Zinssatz auf den Investitionsbeginn abgezinst. Die Bestimmung des Zinssatzes ist im Allgemeinen recht schwierig, da er nicht nur den gesamten Zeithorizont der Investitionsdauer erfassen sollte, sondern auch die Kreditkosten bzw. das empfundene Investitionsrisiko. Zur Vereinfachung und leichteren Interpretation der Ergebnisse wird der gleiche Abzinsungssatz für alle OECD-Länder angewandt.

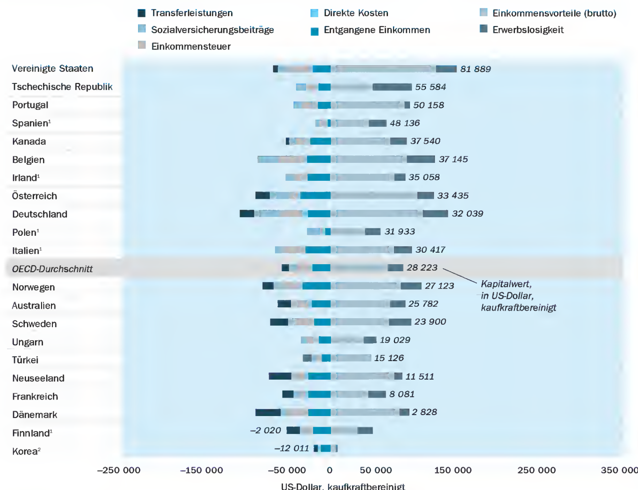
Es wird hier ein Abzinsungssatz von 5 Prozent angesetzt, was generell der Zinssatz ist, den man unter normalen Umständen in den meisten OECD-Ländern bei einer Investition in langfristige Staatsanleihen erwarten könnte. Die Abzinsung von Kosten und Nutzen mit diesem Zinssatz auf den Barwert macht den wirtschaftlichen Nutzen der Gesamtinvestition und die Höhe ihrer einzelnen Bestandteile für alle Perioden und Länder vergleichbar.

Ein positiver Kapitalwert für eine Bildungsinvestition stellt den Mehrwert dar, den man gegenüber einer Investition in Staatsanleihen erwarten kann. Ein negativer Kapitalwert legt nahe, dass man besser beraten wäre, in Staatsanleihen zu investieren, anstatt einen höheren Bildungsstand anzustreben. Allerdings unterstützen viele Länder Bildungswillige auch mit Finanzhilfen in Form von Darlehen oder Zuschüssen, deren Zinssätze deutlich unter den hier angesetzten liegen. Durch derartige Beihilfen können die Investition und deren Wert für den Einzelnen häufig positiv werden, auch wenn in diesem Indikator ein negativer Wert ausgewiesen ist.

Die Berechnungen nach der Kapitalwertmethode basieren auf dem gleichen Prinzip wie die Berechnungen der Ertragsraten nach der internen Zinsfußmethode (IRR), die in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* verwendet wurden; der wesentliche Unterschied zwischen beiden Methoden liegt in der Festlegung des Zinssatzes. Bei den Berechnungen im Rahmen der internen Zinsfußmethode wird der Zinssatz so weit angehoben, bis sich der wirtschaftliche Nutzen und die Investitionskosten die Waage halten; bei den Berechnungen nach der Kapitalwertmethode wird der Abzinsungssatz zu Beginn der Analyse festgelegt, und der wirtschaftliche Nutzen und die Kosten werden entsprechend dem gewählten Zinssatz bewertet. Die Kapitalwertmethode bietet gegenüber der internen Zinsfußmethode eine Reihe von Vorteilen, da sie leichter verständlich und für langfristige Investitionen besser geeignet ist. Die internen Zinsfußmethode eignet sich eher für kurzfristige Investitionen mit großen, dem Investitionszeitpunkt zeitnahen Mittelflüssen und wertet die Investitionen daher anders als dies bei der Kapitalwertmethode der Fall ist. Somit ist der Kapitalwert für Bildungsinvestitionen, die sich ja üblicherweise über mehrere Jahrzehnte erstrecken, besser geeignet.

Abbildung A8.2

Bestandteile des Kapitalwerts einer privaten Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4), für Frauen (2005)



Anmerkung: Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Kapitalwerts.
Quelle: OECD. Tabelle A8.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

Diese Kennzahl wird aus zwei verschiedenen Blickrichtungen analysiert: finanzielle Erträge des Einzelnen, die nur die Einkommen und Kosten des Einzelnen widerspiegeln, und finanzielle Erträge für den Staat (Kapitalwert einer staatlichen Investition). Die staatlichen Erträge beinhalten die höheren Einnahmen aus Einkommensteuern und Sozialabgaben, niedrigere Transferleistungen für Geringverdiener und die vom Staat für die Ausbildung des Einzelnen übernommenen Kosten. Die individuellen und staatlichen Erträge werden für 21 OECD-Länder berechnet.

Anreize zur Investition in Bildung für den Einzelnen

Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Der Wert der Bildung ergibt sich aus den verschiedenen Kosten- und Nutzenfaktoren, sie sind die wichtigsten Determinanten der Erträge aus Bildungsinvestitionen in den einzelnen Ländern. Um die Haupteinflussfaktoren auf die Bildungserträge herauszuarbeiten, werden alle Kosten- und Nutzenfaktoren über die Zeit mit 5 Prozent abge-

zinst. Tabelle A8.1 zeigt die Höhe der einzelnen Faktoren sowie den Kapitalwert der Gesamtinvestition in einen Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Abbildung A8.2 zeigt diese Faktoren für Absolventinnen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Bei Abschlüssen in diesen Bildungsbereichen sind die direkten Bildungskosten meist zu vernachlässigen (ausgenommen Deutschland, wo die direkten Kosten 5.000 US-Dollar übersteigen), daher besteht der Investitionsaufwand im Wesentlichen aus dem entgangenen Einkommen. Die Höhe des entgangenen Einkommens kann sich je nach Gehaltsniveau und Beschäftigungschancen von Land zu Land stark unterscheiden. In Spanien und Polen beträgt das entgangene Einkommen höchstens 10.000 US-Dollar, in Österreich jedoch mehr als 35.000 US-Dollar. Daher verringern gute Arbeitsmarktchancen für Jugendliche ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II den Anreiz zur Investition in einen höheren Bildungsstand.

Die Effekte bei dem Bruttoeinkommen und in Bezug auf Erwerbslosigkeit stehen auf der Habenseite. In Deutschland, Österreich und den Vereinigten Staaten liegt der abgezinste Bruttoeinkommenseffekt bei mehr als 100.000 US-Dollar im Verlauf des gesamten Erwerbslebens für Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben. Die Effekte in Bezug auf Erwerbslosigkeit spielen in Belgien, Deutschland und der Tschechischen Republik eine wesentliche Rolle, denn die besseren Beschäftigungsaussichten im Laufe des Erwerbslebens werden in diesen Ländern mit mindestens 30.000 US-Dollar bewertet.

Der Nutzen verringert sich um Einkommensteuern, Sozialabgaben und Transferzahlungen; im Durchschnitt aller Länder kann eine Absolventin des Sekundarbereichs II/postsekundaren, nicht tertiären Bereichs damit rechnen, in ihrem Erwerbsleben rund 28.000 US-Dollar zu gewinnen. Allerdings variiert dieser Wert beträchtlich zwischen den einzelnen Ländern; in den Vereinigten Staaten bringt die Erreichung dieses Bildungsstandes über 80.000 US-Dollar ein, während in Finnland und Korea bei einer Abzinsung der Mittelflüsse mit 5 Prozent ein negativer Wert zu erwarten ist.

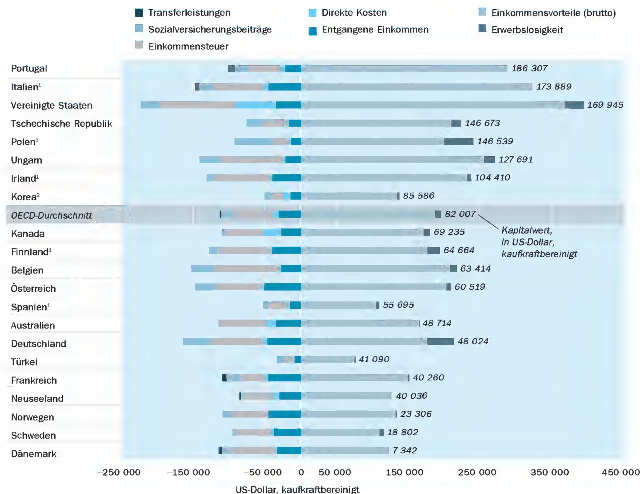
Männer ziehen meist einen höheren wirtschaftlichen Nutzen aus einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Frauen. Die Auswirkungen der einzelnen Faktoren sind meist deutlicher, eine Ausnahme bildet die Wirkung der Transferzahlungen, da das Netz der sozialen Absicherung der einzelnen Länder sich zum Nachteil von Frauen auswirkt, die in einen höheren Bildungsstand investieren. Sozialstaatliche Transferzahlungen gleichen einen Teil der Einkommensunterschiede zwischen den Absolventinnen des Sekundarbereichs II und Frauen ohne einen solchen Abschluss aus. Sie verringern den wirtschaftlichen Nutzen für Frauen in Dänemark und Neuseeland um mindestens 25.000 US-Dollar, was die wirtschaftlichen Anreize für Investitionen in einen höheren Bildungsstand dort erheblich verringert. Folglich kann ein starkes Netz der sozialen Sicherung in einigen Ländern die Motivation zur Investition in einen höheren Bildungsabschluss abschwächen.

Ein Abschluss im Tertiärbereich

Abbildung A8.3 zeigt die Faktoren, die den wirtschaftlichen Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für Männer in den einzelnen Ländern bestimmen. Die Auswirkungen

Abbildung A8.3

Bestandteile des Kapitalwerts einer privaten Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6), für Männer (2005)



Anmerkung: Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Kapitalwerts.
Quelle: OECD. Tabelle A8.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

der Arbeitslosenunterstützung sind gegenüber einem Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich weniger deutlich als die der Einkommensunterschiede. Ferner spielen Steuern und die direkten Bildungskosten eine wesentlich größere Rolle.

Wie auch im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind es weitgehend die Einkommenszuschläge, die den wirtschaftlichen Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bestimmen; die anderen Faktoren sind für die Erklärung der Unterschiede zwischen den OECD-Ländern von nachrangiger Bedeutung. Das legt die Vermutung nahe, dass die Bildungspolitik versuchen muss, die Bildungsnachfrage und das Angebot entsprechend zu beobachten und zu beeinflussen. Die in Abbildung A8.3 erfassten Faktoren verdeutlichen jedoch auch deren relatives Gewicht in den einzelnen Ländern und verweisen somit auf die Bereiche, in denen die Politik die Anreize verstärken könnte.

A 8

Kasten A8.1

Schätzung der Erträge aus Bildung

Es gibt im Wesentlichen zwei Herangehensweisen zur Schätzung der finanziellen Erträge aus Bildung, einerseits die Investitionstheorie aus dem Bereich der Finanzwissenschaften oder andererseits anhand des ökonometrischen Ansatzes aus der Fachliteratur zur Arbeitsmarkttheorie.

Grundlage der Investitionstheorie ist der Abzinsungssatz (der Zeitwert des Geldes), der den Vergleich von Kosten oder Aufwand (Cashflows) im Zeitverlauf ermöglicht. Der Abzinsungssatz kann entweder durch eine Anhebung auf das Niveau geschätzt werden, auf dem sich finanzieller Nutzen und die Kosten die Waage halten, was dann den internen Zinssatz ergibt, oder durch die Festsetzung auf einen Zinssatz, der auch die Abdeckung des Investitionsrisikos berücksichtigt, das wäre dann die Kapitalwertmethode, bei der die Erträge in Geldwert ausgedrückt werden.

Der ökonometrische Ansatz aus der Arbeitsmarkttheorie geht auf Mincer (1974) zurück. Hier werden die Erträge aus Bildung einer Regressionsanalyse unterzogen, die die Einkommen in Beziehung setzt zu den für die Bildung aufgewendeten Jahren, der Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt und der Beschäftigungsdauer. Dieses Grundmodell wurde in späteren Arbeiten erweitert, um auch das Bildungsniveau, die Beschäftigungswirkung und weitere Kontrollvariablen wie Geschlecht, Beschäftigungsmerkmale (Teilzeitarbeit, Unternehmensgröße, Arbeitsvertragsgestaltung, Einsatz von Fähigkeiten und Kenntnissen usw.) einzubeziehen, um so den „Nettoeffekt" der Bildung auf das Einkommen darstellen zu können.

Die beiden Ansätze unterscheiden sich im Wesentlichen dadurch, dass die Investitionstheorie zukunftsgerichtet ist (wenngleich normalerweise auf historische Daten Bezug genommen wird), während der ökonometrische Ansatz den tatsächlichen Beitrag der Bildung zu den Einkommen ermitteln will, indem andere Faktoren mit Auswirkungen auf Einkommen und Erträge kontrolliert werden. Dieser Unterschied hat Auswirkungen auf die Annahmen über die Erträge aus Bildung und deren Interpretation. Die Investitionstheorie stellt auf die Anreize zum Zeitpunkt der Investitionsentscheidung ab, daher sollte die Wirkung anderer Faktoren nicht ausgeklammert (d. h. kontrolliert) werden, da diese auch zum wirtschaftlichen Nutzen gehören, mit dem der Einzelne rechnen kann, wenn er in Bildung investiert. Mit anderen Worten kann man nur schwer Voraussagen machen hinsichtlich der eigenen Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt, der Betriebszugehörigkeit bei einem bestimmten Unternehmen, ob man Teilzeit oder Vollzeit arbeitet, in einem Großunternehmen, im öffentlichen Dienst oder in einer Position, in der gegebenenfalls die erworbenen Qualifikationen nicht relevant sind. Natürlich ist zum Investitionszeitpunkt das Geschlecht bekannt, das für die Investitionsanalyse eine wichtige Rolle spielt.

Je nach den Auswirkungen der Kontrollvariablen, der Steilheit der Einkommenskurven und der Verteilung der Cashflows im Zeitverlauf können die Ergebnisse der beiden Ansätze erheblich voneinander abweichen. Je nachdem, welche zusätzlichen Annahmen den Berechnungen zugrunde liegen, können sowohl zwischen den einzelnen Modellen als auch innerhalb eines Modells unterschiedliche Erträge ermittelt

werden. So gibt es beispielsweise verschiedene Berechnungsmethoden für den Cashflow, und je nach gewählter Methode unterscheiden sich die errechneten Erträge in einem gewissen Ausmaß. Daher ist es generell nicht ratsam, die Ertragsraten aus unterschiedlichen Studien miteinander zu vergleichen. Die Verwendung von systematisch aus vergleichbaren Quellen entnommenen Daten erlaubt einen zuverlässigen länderübergreifenden Vergleich, auch wenn sich mit einem anderen Ansatz etwas andere Ertragsraten ergeben hätten.

In Irland, Italien, Polen, Portugal, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten bringt ein Abschluss im Tertiärbereich erhebliche Vorteile, da sich die Investition mit über 100.000 US-Dollar auszahlt, was auf starke Anreize für weitere Bildungsbemühungen hindeutet. In Italien und den Vereinigten Staaten beträgt der Barwert des Bruttoeinkommenszuschlags mehr als 300.000 US-Dollar. Mit höchstens 40.000 US-Dollar sind die Vorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich in Dänemark, Frankreich, Neuseeland, Norwegen und Schweden wesentlich geringer. Der Vorteil einer Bildungsinvestition im Tertiärbereich fällt für Frauen generell geringer aus, mit Ausnahme von Australien, Dänemark, Korea, Norwegen, Spanien und der Türkei, wo Frauen einen höheren wirtschaftlichen Nutzen als Männer erzielen (Tab. A8.2).

Es ergibt sich ein gewisser Ausgleich zwischen Steuern und den direkten Bildungskosten (Schul-/Studiengebühren). Länder mit niedrigen oder keinen Schul-/Studiengebühren holen sich die öffentlichen Subventionen meist später im Erwerbsleben von den Absolventen durch eine progressive Besteuerung zurück. In den Ländern, in denen die Einzelnen einen größeren Teil der Kosten (in Form von Schul-/Studiengebühren) zu tragen haben, kommt ihnen auch ein größerer Teil des Einkommensunterschieds zugute. Generell besteht eine positive, wenngleich schwache Verbindung zwischen dem privaten direkten Bildungsaufwand und dem Gesamtwert der Bildung (Kapitalwert der Investition).

Staatliche Ertragsraten von Bildungsinvestitionen

Die Ermittlung der staatlichen Ertragsrate ist eine Methode zur Untersuchung der Auswirkungen von privaten Bildungsinvestitionsentscheidungen auf die öffentlichen Haushalte sowie der Auswirkungen unterschiedlicher investitionsrelevanter politischer Rahmenbedingungen. Zur Beurteilung der Verbesserungsmöglichkeiten der individuellen Ertragsraten durch staatliches Eingreifen sind zur Abrundung des Gesamtbildes aller Ertragsraten der Bildung auch die staatlichen Ertragsraten in die Betrachtungen einzubeziehen.

Die Kosten der Bildung bestehen für den öffentlichen Sektor aus den direkten Bildungsausgaben (wie dem direkten Aufwand für Lehrergehälter, Zahlungen für den Neubau von Schulgebäuden, dem Kauf von Schulbüchern usw.) sowie aus den öffentlichen Transferzahlungen an Privatpersonen (wie öffentliche Subventionen in Form von Stipendien und Studienbeihilfen an die privaten Haushalte und andere Zuschüsse für Ausbildungsangebote am Arbeitsplatz an andere private Einheiten). Zu den öffentlichen Kosten für die Bildung gehören auch die Mindereinnahmen bei den Einkommensteuern aufgrund der Einkommenseinbußen der (Aus-)Bildungsteilnehmer. Zu den Vorteilen gehören höhere Einkommensteuereinnahmen aus höheren Arbeitseinkom-

men und höhere Beitragszahlungen in die Sozialversicherungssysteme sowie durch die höheren Einkommen bedingte niedrigere sozialstaatliche Transferleistungen.

Tatsächlich sind die positiven Auswirkungen einer Anhebung des Bildungsstands auf den Staatshaushalt sehr komplex und gehen weit über die einkommensbezogenen Mehreinnahmen des Staates hinaus. So ist der Gesundheitszustand von Bessergebildeten im Allgemeinen besser, was wiederum die Ausgaben im öffentlichen Gesundheitswesen und somit die öffentlichen Ausgaben senkt. Da das Einkommen generell mit dem Bildungsstand steigt, konsumieren die Bessergebildeten auch mehr Waren und Dienstleistungen, was über die Einkommensteuer- und Sozialversicherungszahlungen hinaus zu weiteren fiskalischen Auswirkungen führt. Allerdings sind die für Ertragsratenberechnungen benötigten Steuer- und Kostendaten zu derartigen indirekten Effekten von Bildung nur schwer verfügbar.

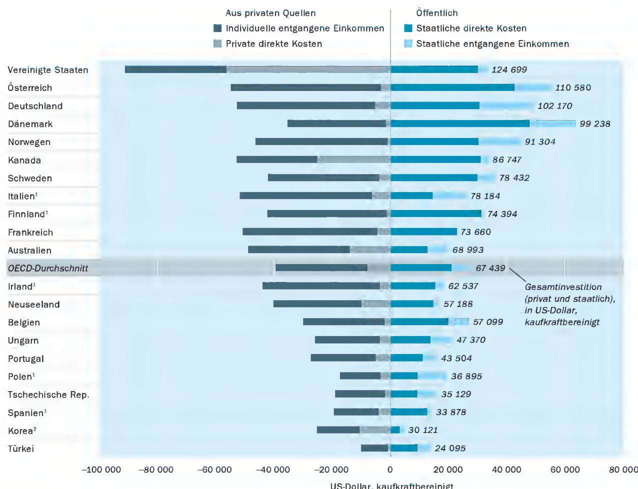
Die Tabellen A8.3 und A8.4 zeigen die staatlichen Ertragsraten für Personen, die im Rahmen der Erstausbildung einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären und im Tertiärbereich erwerben. Abbildung A8.4 enthält die staatlichen und privaten Kosten für die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer. Im Durchschnitt aller OECD-Länder beträgt der Gesamtwert der Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für einen Mann, d.h. unter Berücksichtigung des privaten und des staatlichen Aufwands sowie der indirekten Kosten in Form von entgangenem Einkommen auf privater und entgangenen Steuern auf staatlicher Seite, 67.000 US-Dollar. In Deutschland, Österreich und den Vereinigten Staaten liegt der Barwert der Investitionskosten bei mehr als 100.000 US-Dollar.

Im Allgemeinen trägt der Staat die direkten Bildungskosten, Ausnahmen hiervon sind Australien, Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten, wo die Studiengebühren einen wesentlichen Teil des gesamten privaten Investitionsaufwandes für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich ausmachen. Rechnet man die entgangenen Staatseinnahmen in Form von Steuern und Sozialabgaben hinzu, so übersteigen die direkten und indirekten staatlichen Investitionskosten in Dänemark, Deutschland, Norwegen und Österreich 40.000 US-Dollar für einen Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In Korea, Spanien und der Türkei betragen die staatlichen Investitionen höchstens 15.000 US-Dollar. Im OECD-Durchschnitt beläuft sich der Barwert der staatlichen Investitionen für einen Mann zur Erlangung eines Abschlusses im Tertiärbereich auf 28.000 US-Dollar.

Auch wenn der staatliche Investitionsaufwand für den Tertiärbereich in vielen Ländern hoch ist, ist er in den meisten Ländern doch immer noch geringer als der private Investitionsaufwand. Unter Einbeziehung der direkten und indirekten Kosten investiert ein Bildungsteilnehmer in Deutschland, Frankreich, Italien, Kanada, Österreich und den Vereinigten Staaten über 50.000 US-Dollar für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich. In den Vereinigten Staaten liegt diese Zahl bei über 90.000 US-Dollar, wobei die Studiengebühren einen erheblichen Teil des Investitionsaufwandes ausmachen. In allen andern Ländern sind die entgangenen Einkommen der größte Posten. Das macht eine Entscheidung über eine weitere Bildungsteilnahme im Tertiärbereich äußerst schwierig, da vor allem für junge Menschen aus einkommensschwächeren Schichten sehr viel auf dem Spiel steht.

Abbildung A8.4

Staatlicher gegenüber privatem Investitionsaufwand für einen Mann für einen Abschluss im Tertiärbereich (2005)



Anmerkung: Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtkosten (staatlich + privat).
Quelle: OECD. Tabellen A8.2 und A8.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

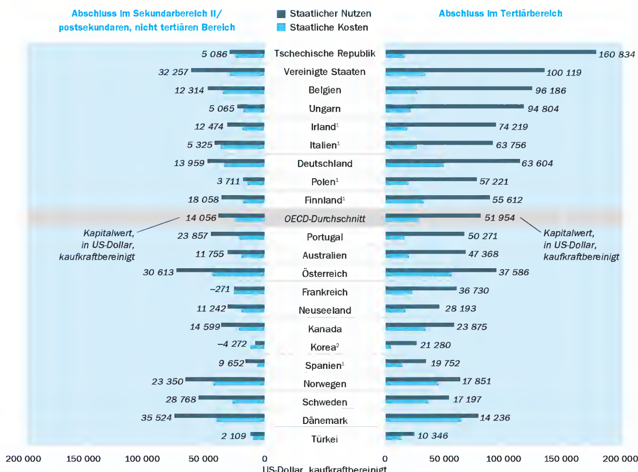
Für den Einzelnen macht das entgangene Einkommen einen erheblichen Teil des Gesamtinvestitionsaufwandes aus, das gilt insbesondere in den Ländern, in denen tertiäre Bildungsgänge sehr lange dauern wie in Deutschland und Österreich (s. Indikator B1). Das entgangene Einkommen hängt auch vom zu erwartenden Einkommensniveau ab und insbesondere von der Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Da in den nächsten Jahren mit einer Verschlechterung der Arbeitsmarktlage für junge Erwachsene zu rechnen ist (Indikator C3), wird der Investitionsaufwand sinken, was wiederum eine Steigerung des wirtschaftlichen Nutzens eines Abschlusses im Tertiärbereich mit sich bringt. Somit steigen in den meisten OECD-Ländern die Anreize für eine Investition in weiterführende Bildung sowohl aus privater wie auch aus staatlicher Sicht weiter.

Bildungsinvestitionen generieren außerdem staatliche Erträge in Form von Einkommensteuern, höheren Sozialversicherungsbeitragszahlungen sowie in Form von geringeren sozialstaatlichen Transferleistungen aufgrund des höheren Einkommensniveaus. Abbildung A8.5 vergleicht die Kosten- und Nutzenfaktoren für einen Mann, der

A 8

Abbildung A8.5

Staatliche Kosten- und Nutzenfaktoren für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und im Tertiärbereich erwirbt (2005)



Anmerkung: Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Kapitalwerts einer staatlichen Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabellen A8.3 und A8.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

in einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und im Tertiärbereich investiert, aus staatlicher Sicht. Die staatlichen Erträge aus einer Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind in allen Ländern mit Ausnahme von Frankreich und Korea, die einen leicht negativen Kapitalwert aufweisen, positiv. Im Durchschnitt aller OECD-Länder liefert ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich einen Nettoertrag von 14.000 US-Dollar. In Dänemark, Österreich, Schweden und den Vereinigten Staaten sind es mindestens fast 30.000 US-Dollar. Die staatlichen Erträge für eine Frau, die in einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich investiert, sind mit 10.000 US-Dollar im OECD-Durchschnitt geringfügig niedriger (Tab. A8.3).

Die staatlichen Erträge sind für einen Abschluss im Tertiärbereich wesentlich höher als für einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich, u. a. weil die Bildungsteilnehmer einen größeren Teil des Investitions-

aufwandes selber tragen. Die Hauptfaktoren sind jedoch die durch das bessere Einkommensniveau der Absolventen des Tertiärbereichs veranlassten höheren Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeitragszahlungen sowie geringere sozialstaatlichen Transferleistungen, die von den Absolventen des Tertiärbereichs bezogen werden. In Belgien, Deutschland, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten macht dieser Vorteil über das gesamte Erwerbsleben einer Person gesehen mehr als 100.000 US-Dollar aus (Abb. A8.5).

Im Durchschnitt aller Länder beläuft sich der staatliche Nettoertrag aus einer Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für einen Mann unter Berücksichtigung der wesentlichen Kosten- und Nutzenfaktoren in diesem Bildungsbereich auf mehr als 50.000 US-Dollar. Das ist fast das Doppelte der staatlichen Investitionen in den Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder und könnte daher die Regierungen stark zur Ausweitung des Tertiärbereichs motivieren.

Folglich scheint es in den meisten Ländern noch Spielraum für eine Ausweitung der tertiären Bildung entweder durch öffentliche oder private Finanzierung zu geben. Wie in diesem Indikator gezeigt, sind in der Mehrzahl der Länder die individuellen und staatlichen Erträge aus den meisten Bildungsinvestitionen – bei einem Abzinsungssatz von 5 Prozent – beachtlich. Daher ist eine Finanzierung zu 5 Prozent für eine derartige Investition, sowohl aus staatlicher als auch aus privater Sicht, vernünftig. Staatliche Investitionen in das Bildungssystem, insbesondere in den Tertiärbereich, wären selbst dann wirtschaftlich sinnvoll, wenn ein Defizit im Staatshaushalt entstünde. Wie hier angedeutet, erwirtschaftet man mit der Ausgabe von Staatsanleihen zur Finanzierung dieser Investitionen eine gute Rendite und stärkt die Staatsfinanzen langfristig. In zahlreichen Ländern mit hohen Erträgen werden sowohl die staatlichen als auch die privaten Erträge eines Abschlusses im Tertiärbereich allmählich in dem Maße sinken, in dem sich das Angebot an die Nachfrage annähert, was unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit aber wohl ein wünschenswertes Ergebnis wäre.

Definitionen und angewandte Methodik

Zur Berechnung des Kapitalwerts aus einer privaten Investition beinhaltet der private Investitionsaufwand das entgangene Nettoeinkommen, bereinigt um die Beschäftigungswahrscheinlichkeit (Erwerbslosenquote), und den direkten privaten Aufwand für die Bildungsteilnahme. Diese beiden Investitionsflüsse berücksichtigen die Dauer der Bildungsteilnahme. Auf der Nutzenseite gehen die altersabhängigen Einkommensprofile in die Berechnung der Einkommensunterschiede zwischen den verschiedenen Absolventengruppen ein (Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II, Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich und im Tertiärbereich). Aus diesen Bruttoeinkommensunterschieden ergeben sich nach Bereinigung um die Unterschiede bei den Einkommensteuern, Sozialabgaben und Transferleistungen (Transferleistungen sind u. a. Wohngeld und einkommensabhängige Sozialleistungen) die Nettoeinkommensunterschiede. Ferner wird der Cashflow um die Beschäftigungswahrscheinlichkeit (Erwerbslosenquote) bereinigt. Die Berechnungen werden getrennt für Männer und Frauen durchgeführt, um der geschlechtsspezifischen Differenz bei den Einkommensunterschieden und den Erwerbslosenquoten Rechnung zu tragen.

Zur Berechnung des Kapitalwerts einer staatlichen Investition gehen in den staatlichen Aufwand die entgangenen staatlichen Einnahmen während der Ausbildung (Einkommensteuern und Sozialabgaben) ein sowie die staatlichen Ausgaben (unter Berücksichtigung der Ausbildungsdauer). Auf der Nutzenseite stehen für den öffentlichen Sektor die Mehreinnahmen von Steuern und Sozialabgaben aus höheren Einkommen und Einsparungen bei den Transferzahlungen, d.h. Wohngeld und Sozialleistungen, die der Staat oberhalb eines bestimmten Einkommensniveaus nicht mehr aufbringen muss.

Für die hier vorgenommene Art der Beurteilung der finanziellen Ertragsraten ist es wichtig, einige generelle konzeptionelle Einschränkungen zu berücksichtigen:

- Die angegebenen Daten stellen rein rechnerische Werte dar. Zweifellos unterscheiden sich diese Ergebnisse von ökonometrischen Schätzungen, die z.B. bei der Einkommensfunktion ansetzen würden und nicht beim lebenslangen Einkommen errechnet auf Basis von Durchschnittseinkommen. Die Schätzungen beziehen sich lediglich auf den durch das formale Bildungssystem vermittelten Bildungsstand. Die Auswirkungen des Lernens außerhalb des formalen Bildungssystems bleiben unberücksichtigt.
- Der hier gewählte Ansatz schätzt das künftige Einkommen von Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand auf Grundlage der Erkenntnisse über die aktuellen Unterschiede bei den durchschnittlichen Bruttoeinkommen nach Bildungsstand und Alter. Die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Abschlüssen und den jeweiligen Einkommen müssen in der Zukunft jedoch nicht unbedingt die gleichen sein wie in der Gegenwart. Auch technischer, wirtschaftlicher und sozialer Wandel können das mit einem bestimmten Bildungsstand assoziierte Einkommensniveau verändern.
- In den Unterschieden bei den Erträgen zwischen den einzelnen Ländern kommen zum Teil auch die unterschiedlichen institutionellen und vom Markt unabhängigen, einkommenswirksamen Bedingungen zum Tragen, wie institutionelle Bedingungen, die die Flexibilität der relativen Einkommen einschränken. Die Beurteilung des Nutzens berücksichtigt auch den Beitrag der Bildung zur höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit, wenn eine Beschäftigung angestrebt wird. Das macht die Schätzung jedoch auch sensibel für die konjunkturelle Lage, in der die Daten erhoben wurden. Da besser Ausgebildete normalerweise auch in schwierigeren ökonomischen Zeiten eher im Arbeitsmarkt verbleiben, steigt im Allgemeinen der Wert des erworbenen Bildungsstandes in Zeiten schwachen wirtschaftlichen Wachstums.

Ferner erfordern die Berechnungen eine Reihe restriktiver Annahmen zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit. Zur Berechnung der Bildungsinvestition wurde das entgangene Einkommen auf der Höhe des gesetzlichen Mindestlohnes bzw. einer Entsprechung hierfür für die Länder, in denen die Einkommensdaten auch Teilzeitarbeitsverhältnisse enthalten, standardisiert (wenn kein nationaler Mindestlohn verfügbar war, wurde eine Einkommensstufe aus den Tarifverträgen gewählt). Durch diese Annahme wird versucht, die angegebenen extrem niedrigen Einkommen für 15- bis 24-Jährige auszugleichen, die in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* zu extrem hohen Schätzwerten führten. In Polen, Portugal, der Tschechischen Republik und Ungarn werden die tatsächlichen Einkommen zur Berechnung der entgangenen Einkommen verwendet, da in diesen Erhebungen zu den Einkommensdaten die Teilzeitbeschäftigungen nicht enthalten sind.

Zur Herstellung der Vergleichbarkeit wurden Steuern, Sozialabgaben und soziale Transferleistungen für einen fiktiven kinderlosen Alleinstehenden berechnet. Diese Einschränkung wird hauptsächlich deshalb notwendig, weil sich die Anspruchsvoraussetzungen für eine Vielzahl sozialer Leistungen nach Familien- bzw. Personenstand (und ggf. weiteren Kriterien) in den einzelnen Ländern stark unterscheiden. Um auch bei Fehlen der Daten in den Tabellen B1.3a und B1.3b eine größere Zahl an Ländern einzubeziehen, wurden das Eintrittsalter ins Bildungssystem und die Ausbildungsdauer anhand der Bildungserwartung (Indikator C1) bzw. der zuverlässigsten Schätzung aus der Fachliteratur geschätzt.

Die Analyse ließe sich bei Verfügbarkeit entsprechender Daten in verschiedener Weise erweitern. So wären insbesondere differenziertere und vergleichbare Daten für die Kosten pro Bildungsteilnehmer, die Verfügbarkeit von Ausbildungsdarlehen und deren Verzinsung hilfreich. Auch die Schätzung der Veränderungen bei den Mehrwertsteuereinnahmen aufgrund der durch höhere Bildungsstände ermöglichten höheren Einkommen würde zu einer umfassenderen Beurteilung der Auswirkungen auf die öffentlichen Haushalte beitragen. Bei den Berechnungen wurde auch außer Acht gelassen, dass Besserverdiener häufig auch im Alter über 64 Jahren über ein höheres Einkommen verfügen, da sie bessere Ruhestandsbezüge haben.

Zu den Berechnungsmethoden für die Ertragsraten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Zusätzliche Informationen

Mincer, J. (1974), *Schooling, experience, and earnings,* National Bureau of Economic Research (NBER), New York.

A 8

Tabelle A8.1

Kapitalwert einer privaten Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 3/4) als Teil der Erstausbildung (2005)

	Direkte Kosten		Entgangene Einkommen		Einkommensvorteile (brutto)		Einkommensteuer		Sozialversicherungsbeiträge		Transferleistungen		Erwerbslosigkeit		Kapitalwert	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	−2 810	−2 810	−22 021	−22 719	73 492	70 932	−29 991	−21 803	0	0	−1 282	−16 141	32 094	18 324	49 482	25 782
Österreich	−2 032	−2 032	−38 001	−36 463	146 283	103 739	−35 039	−11 710	−31 945	−22 855	−7 317	−17 035	30 856	19 791	62 805	33 435
Belgien	−1 441	−1 441	−32 999	−28 338	63 700	91 261	−30 534	−33 010	−17 237	−25 074	0	0	32 171	33 748	13 659	37 145
Kanada	−2 161	−2 161	−23 450	−24 386	91 065	71 299	−27 634	−15 208	−7 546	−7 870	−1 368	−4 123	25 011	19 989	53 918	37 540
Tschechische Rep.	−1 722	−1 722	−15 426	−14 635	44 843	50 019	−15 791	−13 086	−13 795	−12 108	0	0	65 414	47 116	63 524	55 584
Dänemark	−578	−578	−27 078	−27 534	111 279	82 278	−43 456	−23 892	−11 003	−8 422	−21 465	−30 149	15 888	11 126	23 587	2 828
Finnland[1]	−138	−138	−22 955	−22 309	50 777	32 073	−19 850	−11 118	−4 436	−3 206	−12 018	−15 866	19 051	18 542	10 432	−2 020
Frankreich	−2 119	−2 119	−30 492	−27 181	41 450	44 826	−9 575	−6 471	−8 688	−8 892	−7 433	−13 413	22 141	21 332	5 284	8 081
Deutschland	−5 085	−5 085	−27 421	−27 631	51 356	109 920	−21 356	−28 291	−20 773	−30 735	−5 861	−17 182	48 275	31 043	19 134	32 039
Ungarn	−577	−577	−15 805	−15 024	38 406	39 545	−15 715	−12 844	−7 380	−7 415	0	0	16 116	15 343	15 046	19 029
Irland[1]	−599	−599	−29 199	−28 740	66 937	76 038	−25 960	−14 476	−5 552	−10 369	0	0	25 992	13 203	31 618	35 058
Italien[1]	−1 114	−1 114	−35 954	−30 570	89 302	75 509	−32 910	−26 257	−9 243	−8 934	0	0	11 406	21 783	21 487	30 417
Korea[2]	−2 865	−2 865	−11 898	−11 980	68 412	4 787	−2 892	555	−5 088	−515	0	−4 777	5 282	2 783	50 950	−12 011
Neuseeland	−3 113	−3 113	−28 129	−27 056	83 873	75 997	−26 409	−15 778	−1 130	−1 026	−3 537	−27 132	9 496	9 620	31 051	11 511
Norwegen	−2 372	−2 372	−33 342	−33 625	133 548	83 842	−46 232	−23 682	−14 535	−8 476	−5 868	−13 572	53 406	25 008	84 606	27 123
Polen[1]	−194	−194	−9 622	−8 202	31 601	40 648	−4 240	−4 697	−13 975	−15 287	0	0	23 567	19 665	27 137	31 933
Portugal	−11	−11	−20 562	−16 867	123 842	88 143	−31 103	−17 324	−14 081	−10 389	0	0	4 485	6 606	62 570	50 158
Spanien[1]	−481	−481	−5 925	−4 348	52 086	45 557	−12 389	−9 490	−3 833	−4 210	0	0	8 146	21 107	37 604	48 136
Schweden	−19	−19	−19 592	−21 107	93 464	69 113	−30 240	−23 335	−8 283	−6 800	−17 103	−21 409	25 278	27 458	43 505	23 900
Türkei	−324	−324	−10 837	−11 750	37 719	48 598	−6 185	−5 005	−5 950	−5 624	0	0	1 886	−10 770	16 308	15 126
Vereinigte Staaten	−2 689	−2 689	−21 168	−21 572	180 543	126 069	−42 737	−27 179	−15 178	−11 526	−3 874	−5 803	18 033	24 588	112 929	81 889
Länderdurchschnitt	**−1 545**	**−1 545**	**−22 946**	**−22 002**	**79 713**	**68 104**	**−24 297**	**−16 386**	**−10 460**	**−9 987**	**−4 149**	**−9 886**	**23 524**	**18 924**	**39 840**	**28 223**

Anmerkung: *Unter der Annahme, dass die entgangenen Einkommen aller Personen sich auf den gesetzlichen Mindestlohn beziehen, außer in den Ländern, die Einkommen für Vollzeitbeschäftigte angeben: Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn. Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.*

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

Tabelle A8.2

Kapitalwert einer privaten Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5/6) als Teil der Erstausbildung (2005)

	Direkte Kosten		Entgangene Einkommen		Einkommensvorteile (brutto)		Einkommensteuer		Sozialversicherungsbeiträge		Transferleistungen		Erwerbslosigkeit		Kapitalwert	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	−13 901	−13 901	−35 094	−35 046	163 861	148 634	−66 312	−49 491	–	–	0	0	159	11 177	48 714	61 374
Österreich	−3 249	−3 249	−51 723	−52 581	201 993	173 711	−64 185	−48 959	−29 009	−32 560	0	0	6 692	6 554	60 519	42 915
Belgien	−2 054	−2 054	−27 996	−26 929	207 374	172 292	−91 380	−68 762	−31 855	−40 146	0	0	9 325	26 390	63 414	60 792
Kanada	−25 266	−25 266	−27 697	−29 045	170 510	137 899	−53 072	−34 480	−4 496	−12 012	0	0	9 256	8 267	69 235	45 365
Tschechische Rep.	−1 979	−1 979	−17 106	−15 333	208 896	121 571	−35 660	−25 627	−21 519	−17 640	0	0	14 043	19 426	146 673	80 418
Dänemark	−1 626	−1 626	−33 883	−33 186	122 635	84 122	−64 918	−31 670	−9 562	−7 298	−3 485	−2 059	−1 819	3 700	7 342	11 983
Finnland[1]	−1 187	−1 187	−41 149	−42 711	175 858	110 290	−74 179	−40 040	−12 108	−7 728	0	−5 327	17 428	13 095	64 664	26 392
Frankreich	−4 488	−4 488	−46 325	−43 953	148 491	99 338	−33 569	−21 435	−19 792	−14 998	−6 155	−27 301	2 097	10 928	40 260	−1 908
Deutschland	−5 256	−5 256	−47 631	−50 100	175 411	110 150	−73 155	−36 203	−38 857	−26 756	0	0	37 512	18 616	48 024	10 450
Ungarn	−3 734	−3 734	−22 248	−20 924	254 678	139 576	−87 002	−64 061	−28 976	−20 605	0	0	14 972	13 180	127 691	43 432
Irland[1]	−3 708	−3 708	−40 309	−40 226	230 823	178 118	−79 558	−47 702	−8 278	−12 219	0	0	5 441	3 896	104 410	78 158
Italien[1]	−6 385	−6 385	−45 482	−42 922	322 079	136 591	−71 534	−46 797	−18 529	−12 391	0	0	−6 260	−2 290	173 889	25 806
Korea[2]	−10 651	−10 651	−14 726	−15 135	133 568	172 827	−16 574	−6 372	−9 451	−12 071	0	0	3 420	917	85 586	129 516
Neuseeland	−9 877	−9 877	−30 361	−30 106	126 923	102 431	−43 436	−23 223	−1 500	−1 248	−160	−6 059	−1 553	1 654	40 036	33 571
Norwegen	−1 044	−1 044	−45 383	−45 330	131 511	118 313	−53 094	−33 806	−10 404	−9 714	0	0	1 721	5 613	23 306	34 032
Polen[1]	−3 459	−3 459	−13 980	−10 974	198 632	112 422	−21 810	−12 976	−53 933	−38 026	0	0	41 089	37 279	146 539	84 266
Portugal	−5 145	−5 145	−22 341	−17 563	287 624	219 720	−47 917	−57 449	−17 015	−23 085	0	0	−8 900	6 878	186 307	123 357
Spanien[1]	−4 016	−4 016	−15 522	−14 145	103 748	108 691	−26 848	−26 843	−6 805	−8 051	0	0	5 139	17 859	55 695	73 495
Schweden	−3 969	−3 969	−38 222	−38 463	109 112	66 853	−49 721	−20 212	−4 297	−5 104	0	0	5 899	5 993	18 802	5 097
Türkei	−1 024	−1 024	−9 112	−7 930	74 185	72 423	−12 727	−13 409	−11 259	−12 398	0	0	1 026	10 033	41 090	47 695
Vereinigte Staaten	−56 365	−56 365	−34 886	−36 137	367 211	229 096	−104 997	−56 829	−27 382	−18 614	0	0	26 363	14 341	169 945	75 492
Länderdurchschnitt	**−8 018**	**−8 018**	**−31 484**	**−30 892**	**186 434**	**134 051**	**−55 793**	**−36 493**	**−17 382**	**−15 841**	**−467**	**−1 940**	**8 717**	**11 119**	**82 007**	**51 986**

Anmerkung: *Unter der Annahme, dass die entgangenen Einkommen aller Personen sich auf den gesetzlichen Mindestlohn beziehen, außer in den Ländern, die Einkommen für Vollzeitbeschäftigte angeben: Polen, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn. Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.*

1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

Tabelle A8.3

Kapitalwert einer staatlichen Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Teil der Erstausbildung (2005)

	Staatliche direkte Kosten		Entgangene staatliche Einnahmen		Einkommensteuer-einnahmen		Beitragseinnahmen Sozial-versicherungen		Einnahmen aus Transferleistungen		Erwerbslosigkeit		Kapitalwert	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	−14 340	−14 340	−5 178	−5 178	23 083	18 624	0	0	1 282	16 141	6 907	3 179	11 755	18 426
Österreich	−33 528	−33 528	−10 161	−10 161	31 643	11 505	26 410	19 320	7 317	17 035	8 931	3 740	30 613	7 911
Belgien	−25 972	−25 972	−9 486	−9 486	23 483	27 501	12 939	22 639	0	0	11 349	7 945	12 314	22 628
Kanada	−19 181	−19 181	−2 768	−2 768	24 435	13 920	5 845	6 597	1 368	4 123	4 900	2 561	14 599	5 252
Tschechische Rep.	−15 405	−15 405	−9 096	−7 577	7 915	7 984	5 655	6 256	0	0	16 017	10 954	5 086	2 212
Dänemark	−27 190	−27 190	−13 210	−13 210	38 948	21 038	9 132	6 986	21 465	30 149	8 381	4 290	35 524	22 083
Finnland[1]	−17 712	−17 712	−533	−533	15 714	7 815	3 257	2 069	12 018	15 866	5 315	4 440	18 058	11 944
Frankreich	−25 960	−25 960	−6	−6	7 399	4 800	5 695	6 028	7 433	13 413	5 168	4 536	−271	2 811
Deutschland	−22 915	−22 915	−11 117	−11 117	13 292	24 935	10 793	24 331	5 861	17 182	18 045	9 760	13 959	42 176
Ungarn	−12 235	−12 235	−5 795	−5 541	13 561	11 304	5 213	5 359	0	0	4 322	3 597	5 065	2 483
Irland[1]	−16 149	−16 149	−2 900	−2 900	22 914	13 901	4 337	10 022	0	0	4 272	922	12 474	5 796
Italien[1]	−27 152	−27 152	−9 675	−9 875	30 740	23 536	8 200	6 946	0	0	3 214	4 709	5 325	−1 637
Korea[2]	−10 973	−10 973	−1 279	−1 279	2 843	−556	4 725	325	0	4 777	412	190	−4 272	−7 516
Neuseeland	−17 546	−17 546	−2 288	−2 288	24 463	13 971	1 016	911	3 537	27 132	2 060	1 921	11 242	24 102
Norwegen	−30 570	−30 570	−12 714	−12 714	36 018	20 057	10 398	6 548	5 868	13 572	14 350	5 553	23 350	2 446
Polen[1]	−7 837	−7 837	−6 667	−5 802	2 886	3 714	8 022	10 322	0	0	7 307	5 948	3 711	6 345
Portugal	−17 367	−17 367	−3 961	−3 418	30 472	16 776	13 590	9 667	0	0	1 122	1 270	23 857	6 928
Spanien[1]	−5 901	−5 901	−669	−669	11 560	8 883	3 319	2 884	0	0	1 342	1 933	9 652	7 130
Schweden	−22 563	−22 563	−4 296	−4 296	24 864	17 821	6 530	4 891	17 103	21 409	7 129	7 423	28 768	24 685
Türkei	−4 599	−4 599	−5 308	−5 308	5 905	6 417	5 667	7 210	0	0	444	−2 998	2 109	722
Vereinigte Staaten	−27 182	−27 182	−2 350	−2 350	40 075	24 174	13 809	9 664	3 874	5 803	4 031	4 867	32 257	14 976
Länderdurchschnitt	**−19 156**	**−19 156**	**−5 698**	**−5 537**	**20 582**	**14 196**	**7 836**	**8 046**	**4 149**	**8 886**	**6 334**	**4 130**	**14 056**	**10 566**

Anmerkung: Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

Tabelle A8.4

Kapitalwert einer staatlichen Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich als Teil der Erstausbildung (2005)

	Staatliche direkte Kosten		Entgangene staatliche Einnahmen		Einkommensteuer-einnahmen		Beitragseinnahmen Sozial-versicherungen		Einnahmen aus Transferleistungen		Erwerbslosigkeit		Kapitalwert	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Australien	−12 728	−12 728	−7 271	−7 271	87 246	48 855	0	0	0	0	120	2 501	47 368	31 357
Österreich	−42 561	−42 561	−13 047	−13 047	62 721	48 018	27 964	31 383	0	0	2 509	2 119	37 586	25 911
Belgien	−19 787	−19 787	−7 262	−7 262	88 530	62 569	30 552	36 565	0	0	4 154	9 774	96 186	81 858
Kanada	−30 950	−30 950	−2 834	−2 834	51 408	33 442	3 981	11 444	0	0	2 271	1 738	23 875	12 839
Tschechische Rep.	−9 224	−8 547	−6 820	−5 557	105 460	22 936	61 528	15 252	0	0	9 890	5 155	160 834	29 239
Dänemark	−47 726	−47 726	−16 003	−16 003	65 470	30 576	9 769	6 887	3 485	2 059	−759	1 506	14 236	−22 702
Finnland[1]	−31 234	−31 234	−825	−825	70 330	38 081	11 252	7 186	0	6 932	8 088	3 883	55 612	24 003
Frankreich	−22 840	−22 840	−8	−8	33 346	20 177	19 513	13 530	6 199	27 305	521	2 739	36 730	40 903
Deutschland	−30 501	−30 501	−18 783	−18 783	65 039	33 048	31 770	22 852	0	0	16 079	6 938	63 604	13 554
Ungarn	−13 606	−13 608	−7 782	−7 285	83 331	60 670	27 254	18 865	0	0	5 607	5 277	94 804	63 921
Irland[1]	−15 358	−15 358	−3 162	−3 162	82 740	50 459	8 544	13 286	0	0	1 454	802	74 219	46 027
Italien[1]	−14 483	−14 483	−11 834	−11 834	72 942	48 791	19 255	12 602	0	0	−2 125	−189	63 756	32 887
Korea[2]	−3 210	−3 210	−1 535	−1 535	16 412	6 388	9 216	12 058	0	0	398	51	21 280	13 752
Neuseeland	−14 627	−14 627	−2 322	−2 322	43 843	22 973	1 520	1 232	168	6 130	−389	346	28 193	13 732
Norwegen	−30 242	−30 242	−14 635	−14 635	52 085	32 960	10 079	9 348	0	0	565	1 453	17 851	−1 116
Polen[1]	−9 321	−9 321	−10 134	−8 435	18 900	10 616	44 864	29 085	0	0	12 912	11 980	57 221	33 925
Portugal	−10 988	−10 988	−5 030	−3 925	49 943	58 682	18 771	22 900	0	0	−2 425	2 306	50 271	66 975
Spanien[1]	−12 633	−12 633	−1 707	−1 707	26 253	25 049	6 571	7 045	0	0	1 268	3 258	19 752	21 012
Schweden	−29 806	−29 806	−6 434	−6 434	47 562	18 852	3 830	4 687	0	0	2 045	1 777	17 197	−10 923
Türkei	−9 233	−9 233	−4 726	−4 726	12 674	12 126	11 273	11 117	0	0	358	2 971	10 346	12 255
Vereinigte Staaten	−29 995	−29 995	−3 452	−3 452	100 352	55 429	25 741	17 914	0	0	7 472	3 574	100 119	43 469
Länderdurchschnitt	**−21 003**	**−20 970**	**−6 934**	**−6 716**	**57 933**	**35 080**	**18 250**	**14 535**	**469**	**2 020**	**3 239**	**3 331**	**51 954**	**27 280**

Anmerkung: Cashflow-Bestandteile mit einem Zinssatz von 5 Prozent abgezinst.
1. Referenzjahr 2004. 2. Referenzjahr 2003.
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664146203473

Copyrighted material

Indikator A9

Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der Bildung?

In diesem neuen Indikator wird die Beziehung zwischen dem erreichten Bildungsstand und den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung in 21 OECD-Ländern untersucht. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf drei Auswirkungen, die das Wohlgehen einer Gesellschaft und den Zusammenhalt in ihr widerspiegeln und die anhand von Selbstangaben der Befragten erfasst wurden: die Gesundheit des Einzelnen, das Interesse an Politik und das zwischenmenschliche Vertrauen. Im vorliegenden Indikator wird untersucht, wie sich die einzelnen Auswirkungen je nach Bildungsstand unterscheiden, mit und ohne Kontrolle für individuelle Geschlechts-, Alters- und Einkommensunterschiede. In diesem Indikator wird zudem beschrieben, wie sich die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen zusammen gesehen je nach Geschlecht, Alter und Einkommen unterscheiden und ob sich diese Unterschiede je nach Bildungsstand verändern.

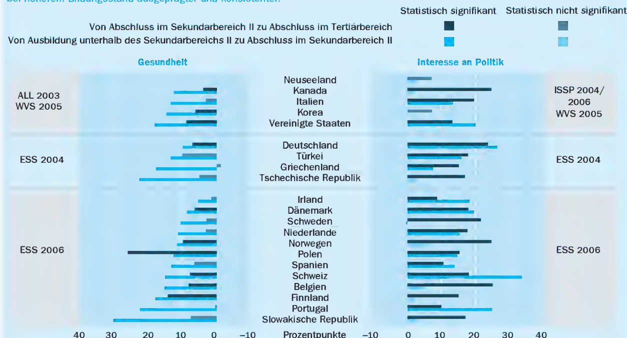
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung A9.1

Marginale Effekte der Bildung auf die Gesundheit und das Interesse an Politik (anhand von Selbstangaben)

In dieser Abbildung wird der Anstieg des Anteils an Personen dargestellt, die angeben, dass sich in Verbindung mit dem Erreichen des nächsthöheren Bildungsstands ihre Gesundheit verbessert habe und ihr Interesse an Politik gestiegen sei.

Das Erreichen eines höheren Bildungsstands, d. h. das Erlangen eines Abschlusses in dem nächsthöheren Bildungsbereich, korreliert im Allgemeinen positiv mit der Gesundheit und dem Interesse an Politik (anhand von Selbstangaben). Bei der Gesundheit ist der Zusammenhang bei niedrigerem Bildungsstand ausgeprägter und konsistenter. Im Bereich Interesse an Politik ist der Zusammenhang bei höherem Bildungsstand ausgeprägter und konsistenter.



Anordnung der Länder nach verwendeter Datenquelle (European Social Survey [ESS] 2004 und 2006, Adult Literacy and Lifeskills Survey [ALL] 2003, International Social Survey Programme [ISSP] 2004 und 2006 sowie World Values Survey [WVS] 2005) und innerhalb der Datenquelle aufsteigend nach den marginalen Effekten auf die Gesundheit der Personen (anhand von Selbstangaben), die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügten und diesen dann erlangten.

Quelle: OECD. Tabelle A9.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

A
9

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwischen dem Bildungsstand und der Gesundheit des Einzelnen, dem Interesse an Politik und dem zwischenmenschlichen Vertrauen besteht ein positiver Zusammenhang. In der Regel schätzen also Erwachsene, die einen höheren Bildungsstand erreicht haben, im Vergleich zu Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand ihren Gesundheitszustand eher häufiger als mindestens „gut“ ein, sind politisch mindestens einigermaßen interessiert und glauben, die meisten Menschen versuchten fair zu sein. Bei den Selbstangaben zur Gesundheit geht der Abschluss des Sekundarbereichs II, wenn vorher kein Abschluss im Sekundarbereich II vorlag, mit deutlich ausgeprägteren und konsistenteren positiven Veränderungen einher als bei einem Abschluss im Tertiärbereich, wenn vorher ein Abschluss im Sekundarbereich II vorlag; dies gilt für alle untersuchten Länder mit Ausnahme Polens. In den Bereichen Interesse an Politik und zwischenmenschliches Vertrauen dagegen bedeutet ein höherer Bildungsstand ausgehend vom Sekundarbereich II im Allgemeinen eine ausgeprägtere und konsistentere Zunahme an gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen als ein höherer Bildungsstand ausgehend von einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II.

- Der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen ändert sich im Allgemeinen nicht bei Kontrolle für Geschlecht und Alter. Dieser Zusammenhang scheint demnach nicht aus Unterschieden im Bildungsstand zwischen den Geschlechtern oder Altersgruppen zu erwachsen. Jüngere Erwachsene beispielsweise sind zwar tendenziell gesünder als ältere und auch besser gebildet, aber der Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und den Selbstangaben zur Gesundheit bleibt beim Vergleich von Erwachsenen desselben Alters und Geschlechts bestehen.

- Der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen wird nach Kontrolle für das Haushaltseinkommen in der Regel schwächer, was darauf hinweist, dass das Einkommen einer der bestimmenden Faktoren dieses Zusammenhangs sein könnte. In den meisten Ländern bleibt der Zusammenhang zwischen Bildung und den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen jedoch auch nach Kontrolle für das Haushaltseinkommen ausgeprägt. Demnach könnte das, was man sich auf dem Bildungsweg potenziell aneignet – Kompetenzen und psychosoziale Eigenschaften wie bestimmte Einstellungen und persönliche Belastbarkeit –, ungeachtet des Effekts von Bildung auf das Einkommen eine wichtige Rolle in Bezug auf die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen spielen.

- Ungeachtet des Bildungsstands gibt es geschlechts-, alters- und einkommensgruppenspezifische Unterschiede bei den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen. Während Männer im Allgemeinen einen besseren Gesundheitszustand und ein größeres Interesse an Politik angeben, tendieren die Frauen eher dazu, ein höheres zwischenmenschliches Vertrauen anzugeben. Die jüngere Altersgruppe (d.h. die 30-Jährigen) geben eher häufiger an, bei guter Gesundheit zu sein, wohingegen die ältere Altersgruppe (d.h. die 60-Jährigen) in der Regel ein größeres Interesse an Politik und ein ausgeprägteres zwischenmenschliches Vertrauen angeben. In den meisten Ländern gibt ein größerer Anteil der Personen mit einem hohen Einkommen einen besseren Gesundheitszustand sowie ein ausgeprägteres zwischenmenschliches Vertrauen an als Personen mit einem niedrigen Einkommen. Noch interessanter ist, dass die Unterschiede bei den Selbstangaben zur Gesundheit im Hinblick auf Geschlecht, Alter und Einkommen bei einem höheren Bildungsstand kleiner zu sein scheinen als bei einem niedrigeren Bildungsstand.

Dies impliziert, dass geschlechts-, alters- und einkommensspezifische Unterschiede im Gesundheitszustand der Bevölkerung durch Bildung potenziell abgemildert werden können. In den Bereichen Interesse an Politik und zwischenmenschliches Vertrauen ist bei einem höheren Bildungsstand keine eindeutige Reduzierung der Ungleichheiten festzustellen.

Politischer Hintergrund

Gesundheit gehört in allen OECD-Ländern zu den wichtigsten politischen Zielen. Dies wird aus den vergleichsweise hohen Ausgaben für das Gesundheitswesen ersichtlich, die sich gegenwärtig in den OECD-Ländern auf 9 Prozent des BIP belaufen (OECD, 2007c). Obwohl die zusätzlichen in das Gesundheitswesen geflossenen Mittel in der Regel das Leben der Menschen zu verlängern geholfen haben, so hat sich doch die Art der Gesundheitsprobleme verändert, schwerwiegende chronische Erkrankungen wie Herzerkrankungen, Diabetes und Depressionen haben in jüngster Zeit zugenommen. Bei den Bemühungen zur Bekämpfung dieser Entwicklungen kommt es zum Teil darauf an, dass sich die Betroffenen in Bezug auf ihren individuellen Lebensstil umentscheiden. Die entsprechenden notwendigen Entscheidungen können mithilfe der kognitiven und psychosozialen Kompetenzen, die man durch Bildung entwickelt, besser gefällt werden.

Dem sozialen Zusammenhalt, der sich häufig im Grad des bürgerschaftlichen und sozialen Engagements widerspiegelt, wird in den OECD-Ländern ebenfalls große Bedeutung beigemessen. Die Bürgerbeteiligung in ihren verschiedenen Formen sowie das Interesse an Politik sind geringer geworden, was den Erhalt gut funktionierender demokratischer Institutionen und politischer Prozesse schwierig macht. Bildung kann eine wichtige Rolle in der Aufrechterhaltung des sozialen Zusammenhalts spielen, indem sie die Fähigkeiten, Einstellungen und das Selbstvertrauen fördert, die die gesamtgesellschaftliche und politische Interaktion tragen.

Das Projekt „The Social Outcomes of Learning" des OECD-Zentrums für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) führte in 11 OECD-Ländern eine umfangreiche Untersuchung des politischen Kontextes durch (OECD, 2009c). Die Ergebnisse dieser Erhebung deuten darauf hin, dass die Länder sowohl über den Gesundheitszustand der Bevölkerung als auch den sozialen Zusammenhalt besorgt sind und ihnen die bedeutende Rolle bewusst ist, die Bildung bei der Verbesserung dieser Bereiche spielen kann. Dieses Bewusstsein spiegelte sich jedoch im Allgemeinen nicht im Umfang oder in den Inhalten vorhandener Bildungsprogramme und -maßnahmen wider. Mit der Veröffentlichung dieses Indikators soll unter anderem die Diskussion unter den verschiedenen Akteuren darüber angeregt werden, welche Rolle Bildung potenziell bei der Verbesserung der Gesundheit der Bevölkerung und des sozialen Zusammenhalts in unseren Ländern spielen könnte.

A 9

Ergebnisse und Erläuterungen

Bildungsstand und gesamtgesellschaftliche Auswirkungen

Bildung kann sich auf das Leben der Menschen weit über das hinaus auswirken, was mithilfe ökonomischer Ergebnisse wie beispielsweise der auf dem Arbeitsmarkt erzielten Einkommen (s. Indikator A7) gemessen werden kann. Zu diesen potenziellen Effekten gehört eine Vielzahl unterschiedlicher gesamtgesellschaftlicher Auswirkungen, wie etwa Gesundheit, staatsbürgerliche Partizipation, das Interesse an Politik, Kriminalität und persönliche Zufriedenheit. In der diesjährigen Ausgabe von Bildung auf einen Blick liegt der Schwerpunkt auf drei gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der Bildung, für die vergleichbare Mikrodaten aus sehr vielen Ländern vorliegen: die Gesundheit, das Interesse an Politik und das zwischenmenschliche Vertrauen (jeweils anhand von Selbstangaben). Jeder Datensatz umfasst Angaben zum Bildungsstand, die den Vergleich der Ergebnisse je nach Bildungsstand ermöglichen.

Abbildung A9.2

Marginale Effekte der Bildung auf Gesundheit (anhand von Selbstangaben, mit und ohne Kontrolle für Alter, Geschlecht und Einkommen)



Anmerkung: Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) wurden auch getestet und ergaben ähnliche Ergebnisse. Anordnung der Länder nach verwendeter Datenquelle (European Social Survey [ESS] 2004 und 2006 sowie Adult Literacy and Lifeskills Survey [ALL] 2003) und innerhalb der Datenquelle aufsteigend nach den marginalen Effekten bei Personen, die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügten und diesen dann erlangen (ohne Kontrollvariablen). Die Angaben beruhen für Korea auf WVS 2005, während die Angaben für Italien, Kanada und die Vereinigten Staaten auf ALL 2003 basieren.

Quelle: OECD. Tabelle A9.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

Abbildung A9.3

Marginale Effekte der Bildung auf das Interesse an Politik (anhand von Selbstangaben, mit und ohne Kontrolle für Alter, Geschlecht und Einkommen)



Anmerkung: *Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) wurden auch getestet und ergeben ähnliche Ergebnisse. Anordnung der Länder nach verwendeter Datenquelle (European Social Survey [ESS] 2004 und 2006, International Social Survey Programme [ISSP] 2004 und 2006 sowie World Values Survey [WVS] 2005) und innerhalb der Datenquelle aufsteigend nach den marginalen Effekten bei Personen, die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügten und diesen dann erlangten (ohne Kontrollvariablen). Die Angaben basieren für Korea auf WVS 2005, für Kanada auf ISSP 2006 und für Neuseeland sowie die Vereinigten Staaten auf ISSP 2004.*
Quelle: *OECD. Tabelle A9.3.* *Hinweise* *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/664176010158*

Bildung kann sich auf den Gesundheitszustand des Einzelnen auswirken, indem sie die Entscheidung für eine gesündere Lebensweise erleichtert, Menschen den besseren Umgang mit ihrer jeweiligen Erkrankung ermöglicht sowie dadurch, dass besser ausgebildete Personen gesundheitsschädliche Umstände wie etwa eine gefährliche Arbeit und die durch Armut verursachten Belastungen vermeiden können. Bildung kann sich direkt auswirken, indem durch sie die Fähigkeiten des Einzelnen gefördert und die Einstellung zu Risiko und Erfolgswirksamkeit ausgebildet werden, oder auch indirekt über das Einkommen, das dazu beiträgt, die Lebensverhältnisse (etwa die Ernährungsweise) zu verbessern und den Zugang zum Gesundheitswesen zu ermöglichen. Bildung kann unmittelbar den Grad an bürgerschaftlichem und politischem Engagement erhöhen, da durch sie wichtige Informationen und Erfahrungen vermittelt, sowie Fähigkeiten, Werte, Einstellungen und Überzeugungen entwickelt werden, die zu einer staatsbürgerlichen Beteiligung anregen. Bildung kann auch indirekt zu mehr Engagement führen, und zwar über den durch sie erzielbaren höheren sozialen Status, mit dem man eventuell besseren Zugang zu gesellschaftlicher und politischer Macht hat.

Abbildung A9.4

Marginale Effekte der Bildung auf das zwischenmenschliche Vertrauen (anhand von Selbstangaben, mit und ohne Kontrolle für Alter, Geschlecht und Einkommen)



Anmerkung: Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) wurden auch getestet und ergaben ähnliche Ergebnisse. Anordnung der Länder nach verwendeter Datenquelle (European Social Survey [ESS] 2004 und 2006, International Social Survey Programme [ISSP] 2004 und 2006 sowie World Values Survey [WVS] 2005) und innerhalb der Datenquelle aufsteigend nach den marginalen Effekten bei Personen, die über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügten und diesen dann erlangten (ohne Kontrollvariablen). Die Angaben basieren für Korea auf WVS 2005 sowie für Neuseeland und die Vereinigten Staaten auf ISSP 2004.
Quelle: OECD. Tabelle A9.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

Bildung kann sich direkt auf das zwischenmenschliche Vertrauen auswirken, da sie dem Einzelnen dabei helfen könnte, die den sozialen Zusammenhalt und die Vielfalt in der Gesellschaft tragenden Werte besser zu verstehen. Zudem kann Bildung indirekt auch ein höheres Maß an zwischenmenschlichem Vertrauen schaffen, da Personen mit einem höheren Bildungsstand ihr Lebens- und Arbeitsumfeld eher häufiger mit Personen teilen, die über einen ähnlich hohen Bildungsstand verfügen, ein Umfeld also, in dem Kriminalität und asoziales Verhalten eher weniger häufig auftreten; auf Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen trifft eher das Gegenteil zu.

In der empirischen Literatur sind positive Zusammenhänge zwischen Bildung und sowohl Gesundheit als auch „bürgerschaftlichem und sozialem Engagement“ belegt (z.B. OECD, 2007b). Abbildung A9.1 legt die Vermutung nahe, dass die Beziehung zwischen Bildung und Gesundheit sowie dem Interesse an Politik (anhand von Selbstangaben) im Allgemeinen in der Tat positiv und in sehr vielen Ländern konsistent ist.

Im Bereich zwischenmenschliches Vertrauen ist diese Beziehung in der Regel ebenfalls positiv, aber weniger konsistent (Abb. A9.4). In Polen, der Schweiz und den Vereinigten Staaten ist die Beziehung zwischen Bildung und allen drei Auswirkungen ausgeprägt und statistisch signifikant.

Es mag zu fragen sein, ob die positive Beziehung zwischen Bildung und Gesundheit größtenteils auf das Lebensalter zurückzuführen ist; dies könnte dann der Fall sein, wenn beispielsweise jüngere Altersgruppen einen besseren Gesundheitszustand angeben und im Vergleich zu den älteren Altersgruppen auch besser ausgebildet sind (Abb. A1.3). Ebenso lässt sich überlegen, ob der positiven Beziehung zwischen Bildung und zwischenmenschlichem Vertrauen geschlechtsspezifische Unterschiede zugrunde liegen. Dies könnte dann zutreffen, wenn Frauen anderen eher häufiger vertrauen und zudem im Vergleich zu Männern besser gebildet sind (was in vielen Ländern einschließlich Kanada und Norwegen der Fall ist; Tab. A1.3b und A1.3c im Internet). Um diese geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede zu berücksichtigen, sind in den Abbildungen A9.2, A9.3 und A9.4 für Geschlecht und Alter kontrollierte, regressionsbasierte Schätzwerte aufgeführt. Diese legen nahe, dass die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und den gesamtgesellschaftlichen Ergebnissen selbst nach Kontrolle für Geschlecht und Alter ausgeprägt bleibt. In der Schweiz und den Vereinigten Staaten ist dies bei allen drei Auswirkungen der Fall.

Ist das Einkommen eine wichtige mögliche Erklärung der Beziehung zwischen Bildungsstand und den gesamtgesellschaftlichen Ergebnissen? Die Abbildungen A9.2, A9.3 und A9.4 legen die Vermutung nahe, dass der Zusammenhang nach Kontrolle für das Haushaltseinkommen in der Regel schwächer wird, was darauf hinweist, wie wichtig die Bedeutung der Auswirkungen der Bildung auf das Einkommen ist. Dieselben Abbildungen lassen jedoch auch darauf schließen, dass die Beziehung zwischen dem Bildungsstand und den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen im Allgemeinen selbst beim Vergleich Erwachsener auf demselben Einkommensniveau bestehen bleibt, was im Einklang mit den direkten Effekten von Bildung (d. h. den erworbenen Kompetenzen und psychosozialen Eigenschaften) auf die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen steht. Dies ist in sehr vielen Ländern, einschließlich Belgien, Deutschland, Griechenland, Italien, Kanada, Portugal, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten, der Fall.

Marginale Effekte der Bildung auf die Gesundheit, das Interesse an Politik und das zwischenmenschliche Vertrauen

Letztlich sind die politischen Entscheidungsträger daran interessiert, die Elemente von Bildung zu verstehen (z. B. Lerninhalte, Unterrichtsstile und das Schulumfeld), die Aspekte des individuellen Wohlergehens wie Gesundheit und sozialen Zusammenhalt beeinflussen. Würde man sich hiermit näher befassen, so würde dies deutlich über die Aussagekraft der einzelnen Faktoren hinausgehen. Dennoch liefern die Abbildungen A9.1 bis A9.4 Informationen über die mit dem Erreichen eines bestimmten Bildungsstands verbundenen Effekte auf die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen (d. h. die marginalen Effekte auf Gesundheit, Interesse an Politik und zwischenmenschliches Vertrauen), auf deren Grundlage es besser möglich sein wird, die Lernerfahrungen und/oder Kompetenzen zu analysieren, die für diese Effekte relevant sind.

Bei den Selbstangaben zur Gesundheit legen die Abbildungen A9.1 und A9.2 nahe, dass die marginalen Effekte bei einem niedrigeren Ausgangsbildungsstand (d. h. bei einem Abschluss im Sekundarbereich II, wenn vorher nur eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II vorlag) im Allgemeinen größer und konsistenter sind als bei einem höheren Ausgangsbildungsstand (also ein Abschluss im Tertiärbereich erworben wird wenn vorher ein Abschluss im Sekundarbereich II vorlag). In Belgien beispielsweise ist der Abschluss des Sekundarbereichs II, wenn vorher eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II vorlag, verbunden mit einer Steigerung der Wahrscheinlichkeit eines guten Gesundheitszustandes (beziehungsweise des Anteils an Personen, die einen guten Gesundheitszustand angeben) um 15 Prozentpunkte, wohingegen ein Abschluss im Tertiärbereich, wenn vorher ein Abschluss im Sekundarbereich II vorlag, nur mit einer Zunahme von 8 Prozentpunkten verbunden ist. Dies legt nahe, dass Lernerfahrungen im Sekundarbereich II von besonderer Bedeutung für bessere Ergebnisse im Bereich Gesundheit sein können, was selbst nach Kontrolle für Geschlecht, Alter und Einkommen noch zutrifft.

Bei dem Interesse an Politik lassen die Abbildungen A9.1 und A9.3 darauf schließen, dass die marginalen Effekte bei einem höheren Bildungsstand in der Regel größer und konsistenter sind als bei einem niedrigeren. In Italien beispielsweise ist ein Abschluss im Tertiärbereich, wenn vorher ein Abschluss im Sekundarbereich II vorlag, mit einer Zunahme der Wahrscheinlichkeit um 20 Prozentpunkte verbunden, dass der Absolvent Interesse an Politik äußert, wohingegen ein Abschluss im Sekundarbereich II nach einer vorherigen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II mit einer Zunahme um 13 Prozentpunkte verbunden ist. Dies legt nahe, dass die Lernerfahrungen im Tertiärbereich besonders wichtig dafür sein können, Interesse am politischen Geschehen zu wecken; auch dies trifft sogar nach Kontrolle für Geschlecht, Alter und Einkommen nach wie vor zu.

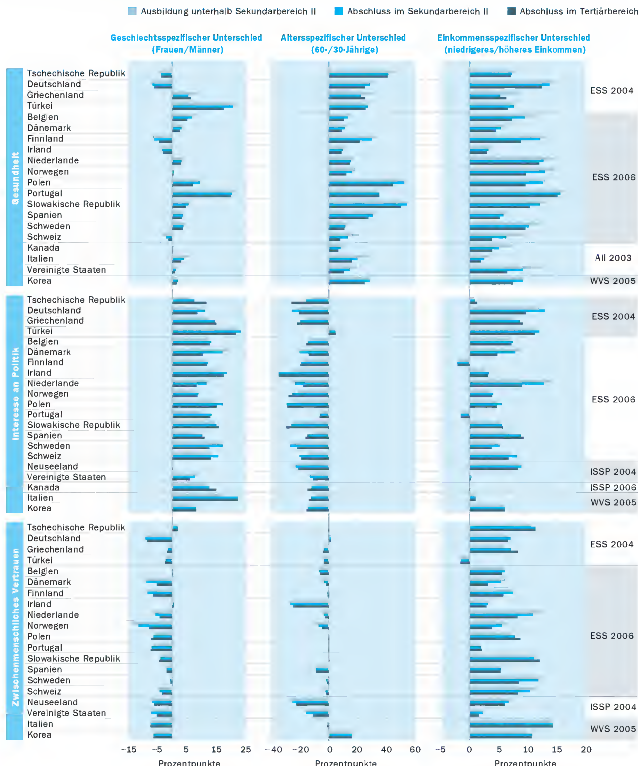
Bei dem Bereich zwischenmenschliches Vertrauen lässt die Abbildung A9.4 den Schluss zu, dass die marginalen Effekte bei höherem Bildungsstand größer und konsistenter sind als bei niedrigerem. Dies gilt insbesondere für Dänemark, Deutschland, Finnland und Schweden. In dem Maße, in dem das Einkommen mit der Wahl des Einzelnen hinsichtlich Wohngegend und Beruf verbunden ist, spiegeln die marginalen Effekte „nach Kontrolle für das Einkommen“ unmittelbare Auswirkungen der Bildung auf das zwischenmenschliche Vertrauen wider. Abbildung A9.4 zeigt, dass die marginalen Effekte durch die Kontrolle für das Einkommen nur geringfügig verändert werden; dies legt nahe, dass die im Tertiärbereich gewonnenen Lernerfahrungen für die Förderung zwischenmenschlichen Vertrauens besonders relevant sind. Hierzu könnte beispielsweise gehören, dass man die Bedeutung von Vielfältigkeit erkennt und eigene vorgefasste Meinungen infrage stellt.

Bildung und Unterschiede nach Geschlecht, Alter und Einkommensgruppen

Gibt es geschlechts-, alters- und einkommensspezifische Unterschiede in den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen? Falls ja, können solche Unterschiede durch mehr Bildung abgemildert werden? Abbildung A9.5 stellt jeweils die geschlechts-, alters- und einkommensbedingten Unterschiede in der erwarteten Wahrscheinlichkeit dar, dass positive gesamtgesellschaftliche Auswirkungen genannt werden. Die erste Spalte der Abbildung lässt darauf schließen, dass auf jedem Bildungsstand ein geschlechtsspezi-

Abbildung A9.5

Erwartete Anteile von Personen, die sich positiv hinsichtlich ihrer Gesundheit, ihres Interesses an Politik und des zwischenmenschlichen Vertrauens äußern



Anordnung der Länder nach verwendeter Datenquelle (European Social Survey [ESS] 2004 und 2006, International Social Survey Programme [ISSP] 2004 und 2006 sowie World Values Survey [WVS] 2005) und innerhalb der Datenquelle in alphabetischer Reihenfolge.

Quelle: OECD. Tabellen A9.5, A9.6 und A9.7. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

fischer Unterschied bezüglich dieser gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen besteht. Während Männer im Allgemeinen ihren Gesundheitszustand als besser bezeichnen und größeres Interesse an Politik angeben, tendieren Frauen eher dazu, ein höheres zwischenmenschliches Vertrauen anzugeben. Die zweite Spalte in dieser Abbildung legt nahe, dass zudem bei jedem Bildungsstand ein altersspezifischer Unterschied in diesen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen besteht (bei einem Vergleich von 30- mit 60-Jährigen). Während die Gruppe der 30-Jährigen eher einen besseren Gesundheitszustand angibt, äußern 60-Jährige eher ein größeres Interesse an Politik und ein stärker ausgeprägtes zwischenmenschliches Vertrauen. Die dritte Spalte in dieser Abbildung lässt darauf schließen, dass bei jedem Bildungsstand zudem ein einkommensspezifischer Unterschied in den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen besteht (bei dem Vergleich von Gruppen mit jeweils über- und unterdurchschnittlichem Einkommen). In den meisten Ländern gibt die einkommensstärkere Gruppe häufiger einen besseren Gesundheitszustand, ein größeres Interesse an Politik und ein stärker ausgeprägtes zwischenmenschliches Vertrauen als die einkommensschwächere Gruppe an.

Ferner zeigt Abbildung A9.5 wie diese Unterschiede bei unterschiedlichem Bildungsstand variieren, was noch wichtiger ist. Aus der Abbildung geht hervor, dass sich diese Unterschiede in den Bereichen Interesse an Politik und zwischenmenschliches Vertrauen in der Regel kaum ändern. Bei den Selbstangaben zur Gesundheit kann Bildung jedoch potenziell eine Abmilderung der geschlechts-, alters- und einkommensspezifischen Unterschiede bewirken.

Definitionen und angewandte Methodik

Dieser Indikator basiert auf den Arbeiten des INES Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning (ehemals INES-Netzwerk B) in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI). Die angewandten Methoden (z. B. marginale Effekte) basieren auf Arbeiten im Rahmen des CERI-Projekts Social Outcomes of Learning. Nähere Angaben zur Berechnung der marginalen Effekte s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Die Indikatoren werden berechnet unter Verwendung von Mikrodaten der folgenden Erhebungen: European Social Survey (ESS) 2004 und 2006, Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) 2003, World Values Survey (WVS) 2005 und International Social Survey Programme (ISSP) 2004 und 2006. Die Erhebungen wurden nach den folgenden Aspekten ausgewählt:

- *Länderabdeckung:* Ein ganz wesentliches Ziel war es, Erhebungen auszuwählen, in denen Ergebnisse aus sehr vielen OECD-Ländern vorgestellt werden können.
- *Vergleichbarkeit der Variablen für die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen der Bildung:* Die Auswahl der Erhebungen basierte auf der Vergleichbarkeit der Variablen für die Kriterien Gesundheit, Interesse an Politik und zwischenmenschliches Vertrauen (jeweils anhand von Selbstangaben).
- *Vergleichbarkeit der Variablen für den Bildungsstand:* Es werden lediglich Mikrodaten verwendet, bei denen die Verteilung des Bildungsstands höchstens um 10 Prozentpunkte von den Verteilungen abweicht, die zu vergleichbaren Jahren in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht wurden. Hiervon gab es einige wenige Ausnahmen aufgrund

von Empfehlungen der jeweiligen Ländervertreter des INES-Netzwerks (d. h. Finnland [ESS], Kanada [ISSP], Korea [WVS] und Norwegen [ESS]).

- *Altersbegrenzung:* Verwendet wurden Erhebungen mit Erwachsenen von 25 bis 64 Jahren.
- *Stichprobenumfang:* Verwendet wurden Erhebungen mit mindestens 1.000 Beobachtungen.

Bei den Selbstangaben zur Gesundheit wurden die prozentualen Anteile der Erwachsenen erfasst, die ihre Gesundheit mindestens als „gut" einstufen. Die Erhebungen ESS (aus 2004 und 2006), ALL (aus 2003) sowie WVS (aus 2005) liefern diese Informationen basierend auf den folgenden untersuchten Fragen (fett gedruckt sind die Antworten, die für den prozentualen Anteil der Auswirkungen von Bildung berechnet wurden):

ESS (2004, 2006)	Wie ist Ihr allgemeiner Gesundheitszustand? Würden sie ihn als **sehr gut, gut,** einigermaßen gut, schlecht, sehr schlecht bezeichnen?
ALL (2003)	Würden Sie Ihre Gesundheit allgemein einstufen als **hervorragend, sehr gut,** einigermaßen gut, schlecht?
WVS (2005)	Wie würden Sie Ihren aktuellen Gesundheitszustand allgemein beschreiben? Als **sehr gut, gut,** einigermaßen gut, schlecht?

Bei dem Interesse an Politik wurden die prozentualen Anteile der Erwachsenen erfasst, die an Politik mindestens „einigermaßen interessiert" waren. Die Erhebungen ESS (2004, 2006), ISSP (2004, 2006) sowie WVS (2005) liefern diese Informationen basierend auf den folgenden untersuchten Fragen (fett gedruckt sind die Antworten, die für den prozentualen Anteil der Auswirkungen von Bildung berechnet wurden):

ESS (2004, 2006)	Wie sehr interessieren Sie sich für Politik? **Sehr, ziemlich,** eher weniger, überhaupt nicht.
ISSP (2004, 2006)	Wie groß ist ihr persönliches Interesse an Politik? **Sehr, einigermaßen,** etwas, nicht sehr, überhaupt nicht interessiert.
WVS (2005)	Wie sehr interessieren Sie sich für Politik? **Sehr, etwas,** nicht sehr, überhaupt nicht.

Beim zwischenmenschlichen Vertrauen wurden die prozentualen Anteile der Erwachsenen erfasst, die der Ansicht sind, dass die meisten Menschen versuchen, fair zu sein. Die Erhebungen ESS (2004, 2006), ISSP (2004) sowie WVS (2005) liefern diese Informationen basierend auf den folgenden untersuchten Fragen (fett gedruckt sind die Antworten, die für den prozentualen Anteil der Auswirkungen von Bildung berechnet wurden):

ESS (2004, 2006)	Glauben Sie, die meisten Menschen würden bei entsprechender Gelegenheit versuchen, Sie zu übervorteilen, oder würden sie versuchen, sich fair zu verhalten (Skala von 0–10, wobei 0 = „Die meisten würden versuchen, mich zu übervorteilen" und 10 = „Die meisten würden versuchen, sich fair zu verhalten")? Die Skalenwerte **6 bis 10** bei den Antworten wurden als „zwischenmenschliches Vertrauen" kodiert.
ISSP (2004)	Wie oft, glauben Sie, würden andere versuchen, Sie bei entsprechender Gelegenheit zu übervorteilen, und wie häufig würden sie versuchen, sich fair zu verhalten? Glauben Sie, andere würden „nahezu immer", „meistens" versuchen, Sie zu übervorteilen, **„versuchen, sich meistens fair zu verhalten", „versuchen, sich nahezu immer fair zu verhalten"?**
WVS (2005)	Glauben Sie, die meisten Menschen würden bei entsprechender Gelegenheit versuchen, Sie zu übervorteilen, oder würden sie versuchen, sich fair zu verhalten (Skala von 1–10, wobei 1 = „Andere würden versuchen, mich zu übervorteilen" und 10 = „Andere würden versuchen, sich fair zu verhalten")? Die Skalenwerte **6 bis 10** bei den Antworten wurden als „zwischenmenschliches Vertrauen" kodiert.

Zusätzliche Informationen

OECD (2007b), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, Paris.
OECD (2007c), *Gesundheit auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren*, OECD, Paris.
OECD, *Social Outcomes of Learning – Country Questionnaires*, OECD (unveröffentlicht), Paris.

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664176010158:

- Table A9.8: Observed shares of individuals expressing positive self-rated health, political interest and interpersonal trust (Beobachtete Anteile der Personen, die sich positiv hinsichtlich ihrer Gesundheit, ihres Interesses an Politik und des zwischenmenschlichen Vertrauens äußern)

Tabelle A9.1

Marginale Effekte der Bildung auf die Gesundheit und das Interesse an Politik (anhand von Selbstangaben)

	Gesundheit		Interesse an Politik		Datenquelle
	Unterschied in den Angaben zwischen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II und Abschluss im Sekundarbereich II	Unterschied in den Angaben zwischen Abschluss im Sekundarbereich II und Abschluss im Tertiärbereich	Unterschied in den Angaben zwischen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II und Abschluss im Sekundarbereich II	Unterschied in den Angaben zwischen Abschluss im Sekundarbereich II und Abschluss im Tertiärbereich	
OECD-Länder					
Belgien	**0,153**	**0,083**	0,052	**0,250**	ESS 2006
Kanada	**0,128**	**0,040**	0,017	**0,246**	ALL 2003/ISSP 2006
Tschechische Republik	**0,227**	0,051	0,025	**0,168**	ESS 2004
Dänemark	**0,087**	**0,065**	**0,195**	**0,179**	ESS 2006
Finnland	**0,180**	**0,144**	0,021	**0,150**	ESS 2006
Deutschland	**0,100**	**0,072**	**0,263**	**0,238**	ESS 2004
Griechenland	**0,178**	–0,012	**0,075**	**0,151**	ESS 2004
Irland	**0,055**	0,016	**0,182**	**0,087**	ESS 2006
Italien	**0,135**	0,032	**0,133**	**0,195**	ALL 2003/WVS 2005
Korea	**0,148**	**0,083**	–0,001	0,072	WVS 2005
Niederlande	**0,114**	0,032	**0,154**	**0,178**	ESS 2006
Neuseeland	m	m	0,026	0,071	ISSP 2004
Norwegen	**0,117**	**0,100**	0,067	**0,247**	ESS 2006
Polen	**0,127**	**0,261**	**0,146**	**0,153**	ESS 2006
Portugal	**0,225**	0,005	**0,248**	**0,099**	ESS 2006
Slowakische Republik	**0,303**	0,076	0,032	**0,170**	ESS 2006
Spanien	**0,133**	0,066	**0,138**	**0,105**	ESS 2006
Schweden	**0,106**	0,030	–0,004	**0,215**	ESS 2006
Schweiz	**0,152**	**0,079**	**0,336**	**0,180**	ESS 2006
Türkei	**0,135**	0,101	**0,159**	**0,178**	ESS 2004
Vereinigte Staaten	**0,182**	**0,089**	**0,199**	**0,132**	ALL 2003/ISSP 2004
Länderdurchschnitt	**0,149**	**0,070**	**0,117**	**0,165**	

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant und bei 5 Prozent ungleich null. Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) ergeben ähnliche Ergebnisse.
Quelle: European Social Survey (ESS) 2004 und 2006; Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) 2003; World Values Survey (WVS) 2005; International Social Survey Programme (ISSP) 2004 und 2006. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664176010158
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.2

Marginale Effekte der Bildung auf Gesundheit (anhand von Selbstangaben, mit und ohne Kontrolle für Alter, Geschlecht und Einkommen)

	Unterschied in den Angaben zwischen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II und Abschluss im Sekundarbereich II			Unterschied in den Angaben zwischen Abschluss im Sekundarbereich II und Abschluss im Tertiärbereich			Datenquelle
	Ohne Kontrollvariable	Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht	Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Einkommen	Ohne Kontrollvariable	Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht	Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Einkommen	
OECD-Länder							
Belgien	**0,153**	**0,124**	**0,105**	**0,083**	**0,082**	0,039	ESS 2006
Kanada	**0,128**	**0,111**	**0,100**	**0,040**	**0,037**	**0,031**	ALL 2003
Tschechische Rep.	**0,227**	**0,189**	**0,148**	0,051	0,020	0,014	ESS 2004
Dänemark	**0,087**	0,074	0,050	**0,065**	**0,059**	0,031	ESS 2006
Finnland	**0,180**	**0,093**	0,066	**0,144**	**0,130**	**0,100**	ESS 2006
Deutschland	**0,100**	**0,110**	**0,088**	**0,072**	**0,098**	**0,084**	ESS 2004
Griechenland	**0,178**	**0,115**	**0,092**	–0,012	–0,015	–0,022	ESS 2004
Irland	**0,055**	0,035	0,019	0,016	0,021	0,019	ESS 2006
Italien	**0,135**	**0,080**	**0,080**	0,032	0,028	0,026	ALL 2003
Korea	**0,148**	0,023	0,015	**0,083**	0,056	0,014	WVS 2005
Niederlande	**0,114**	**0,084**	0,047	0,032	0,040	0,016	ESS 2006
Norwegen	**0,117**	**0,083**	0,065	**0,100**	**0,091**	**0,089**	ESS 2006
Polen	**0,127**	**0,093**	0,056	**0,261**	**0,167**	**0,143**	ESS 2006
Portugal	**0,225**	**0,101**	**0,089**	0,005	0,054	0,047	ESS 2006
Slowakische Rep.	**0,303**	**0,191**	**0,121**	0,076	**0,094**	0,072	ESS 2006
Spanien	**0,133**	**0,075**	0,064	0,066	0,065	0,050	ESS 2006
Schweden	**0,108**	**0,073**	0,063	0,030	0,034	0,018	ESS 2006
Schweiz	**0,152**	**0,148**	**0,130**	**0,079**	**0,079**	**0,083**	ESS 2006
Türkei	**0,135**	0,059	0,029	0,101	0,107	0,124	ESS 2004
Vereinigte Staaten	**0,182**	**0,180**	**0,147**	**0,089**	**0,088**	**0,064**	ALL 2003
Länderdurchschnitt	**0,149**	**0,101**	**0,079**	**0,070**	**0,067**	**0,049**	

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant und bei 5 Prozent ungleich null. Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) ergeben ähnliche Ergebnisse.
Quelle: ESS 2004 und 2006; ALL 2003; WVS 2005. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

A 9

Tabelle A9.3

Marginale Effekte der Bildung auf das Interesse an Politik (anhand von Selbstangaben, mit und ohne Kontrolle für Alter, Geschlecht und Einkommen)

	Unterschied in den Angaben zwischen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II und Abschluss im Sekundarbereich II			Unterschied in den Angaben zwischen Abschluss im Sekundarbereich II und Abschluss im Tertiärbereich			Datenquelle
	Ohne Kontrollvariable	Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht	Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Einkommen	Ohne Kontrollvariable	Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht	Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Einkommen	
OECD-Länder							
Belgien	0,052	0,065	0,051	**0,250**	**0,266**	**0,246**	ESS 2006
Kanada	0,017	0,052	0,047	**0,246**	**0,249**	**0,258**	ISSP 2006
Tschechische Rep.	0,025	0,046	0,042	**0,168**	**0,182**	**0,181**	ESS 2004
Dänemark	**0,195**	**0,213**	**0,194**	**0,179**	**0,166**	**0,176**	ESS 2006
Finnland	0,021	0,079	0,079	**0,150**	**0,173**	**0,161**	ESS 2006
Deutschland	**0,263**	**0,250**	**0,234**	**0,236**	**0,209**	**0,181**	ESS 2004
Griechenland	**0,075**	**0,125**	**0,104**	**0,151**	**0,133**	**0,107**	ESS 2004
Irland	**0,162**	**0,245**	**0,237**	**0,087**	**0,097**	**0,075**	ESS 2006
Italien	**0,133**	**0,164**	**0,153**	**0,195**	**0,206**	**0,193**	WVS 2005
Korea	−0,001	0,029	0,022	0,072	0,075	0,023	WVS 2005
Niederlande	**0,154**	**0,179**	**0,154**	**0,178**	**0,165**	**0,128**	ESS 2006
Neuseeland	0,026	0,063	0,054	0,071	**0,091**	0,070	ISSP 2004
Norwegen	0,067	**0,112**	**0,112**	**0,247**	**0,271**	**0,265**	ESS 2006
Polen	**0,146**	**0,170**	**0,162**	**0,153**	**0,225**	**0,213**	ESS 2006
Portugal	**0,246**	**0,251**	**0,251**	**0,099**	**0,112**	**0,114**	ESS 2006
Slowakische Rep.	0,032	0,049	0,004	**0,170**	**0,170**	**0,156**	ESS 2006
Spanien	**0,136**	**0,156**	**0,132**	**0,105**	**0,114**	**0,108**	ESS 2006
Schweden	−0,004	0,066	0,060	**0,215**	**0,231**	**0,217**	ESS 2006
Schweiz	**0,336**	**0,337**	**0,322**	**0,180**	**0,163**	**0,124**	ESS 2006
Türkei	**0,159**	**0,148**	**0,100**	**0,178**	**0,152**	0,091	ESS 2004
Vereinigte Staaten	**0,199**	**0,227**	**0,210**	**0,132**	**0,128**	**0,111**	ISSP 2004
Länderdurchschnitt	**0,117**	**0,144**	**0,130**	**0,165**	**0,171**	**0,152**	

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant und bei 5 Prozent ungleich null. Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) ergeben ähnliche Ergebnisse.
Quelle: ESS 2004 und 2006; WVS 2005; ISSP 2004 und 2006. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

Tabelle A9.4

Marginale Effekte der Bildung auf das zwischenmenschliche Vertrauen (anhand von Selbstangaben, mit und ohne Kontrolle für Alter, Geschlecht und Einkommen)

	Unterschied in den Angaben zwischen Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II und Abschluss im Sekundarbereich II			Unterschied in den Angaben zwischen Abschluss im Sekundarbereich II und Abschluss im Tertiärbereich			Datenquelle
	Ohne Kontrollvariable	Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht	Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Einkommen	Ohne Kontrollvariable	Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht	Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und Einkommen	
OECD-Länder							
Belgien	0,066	0,074	0,057	**0,147**	**0,150**	**0,128**	ESS 2006
Tschechische Rep.	**0,116**	**0,115**	**0,102**	−0,005	−0,005	−0,015	ESS 2004
Dänemark	0,054	0,057	0,042	**0,113**	**0,114**	**0,107**	ESS 2006
Finnland	0,017	0,017	0,002	**0,109**	**0,098**	**0,077**	ESS 2006
Deutschland	0,046	0,066	0,050	**0,117**	**0,135**	**0,119**	ESS 2004
Griechenland	**0,062**	**0,074**	**0,051**	**0,082**	**0,084**	**0,065**	ESS 2004
Irland	0,038	**0,085**	**0,087**	**0,094**	**0,113**	**0,081**	ESS 2006
Italien	0,070	0,074	0,020	0,017	0,017	−0,030	WVS 2005
Korea	0,031	−0,032	−0,041	0,016	0,025	−0,014	WVS 2005
Niederlande	**0,115**	**0,124**	**0,100**	**0,128**	**0,127**	**0,118**	ESS 2006
Neuseeland	0,018	0,057	0,048	0,045	0,065	0,053	ISSP 2004
Norwegen	0,072	**0,094**	**0,089**	**0,113**	**0,106**	**0,066**	ESS 2006
Polen	**0,089**	**0,066**	0,044	**0,131**	**0,123**	**0,120**	ESS 2006
Portugal	**0,072**	0,070	0,071	0,070	0,072	0,058	ESS 2006
Slowakische Rep.	0,017	0,031	−0,005	0,075	0,077	0,057	ESS 2006
Spanien	**0,134**	**0,149**	**0,138**	0,031	0,030	0,026	ESS 2006
Schweden	0,044	0,049	0,043	**0,159**	**0,160**	**0,145**	ESS 2006
Schweiz	**0,139**	**0,142**	**0,114**	**0,118**	**0,125**	**0,097**	ESS 2006
Türkei	0,023	0,031	0,026	0,028	0,026	0,010	ESS 2004
Vereinigte Staaten	**0,163**	**0,169**	**0,146**	**0,176**	**0,176**	**0,157**	ISSP 2004
Länderdurchschnitt	**0,068**	**0,076**	**0,059**	**0,088**	**0,091**	**0,073**	

Anmerkung: Werte in Fettdruck sind statistisch signifikant und bei 5 Prozent ungleich null. Die Berechnungen basieren auf linearen Regressionen. Nicht lineare Modelle (Probitmodelle) ergeben ähnliche Ergebnisse.
Quelle: ESS 2004 und 2006; WVS 2005; ISSP 2004 und 2006. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158

Tabelle A9.5

Erwartete Anteile von Personen, die sich positiv hinsichtlich ihrer Gesundheit, ihres Interesses an Politik und des zwischenmenschlichen Vertrauens äußern, nach Geschlecht

	Bildungsstand	Gesundheit		Interasse an Politik		Zwischenmenschliches Vertrauen	
		Frauen	Manner	Frauen	Manner	Frauen	Manner
OECD-Lander							
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,662	0,746	0,277	0,402	0,460	0,484
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,772	0,839	0,330	0,482	0,526	0,530
	Abschluss im Tertiärbereich	0,844	0,896	0,581	0,708	0,658	0,661
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,793	0,798	0,178	0,292	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,886	0,889	0,220	0,347	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	0,919	0,921	0,464	0,612	m	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,511	0,469	0,091	0,153	0,322	0,340
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,691	0,653	0,122	0,196	0,437	0,455
	Abschluss im Tertiärbereich	0,701	0,664	0,296	0,411	0,418	0,436
Danemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,703	0,740	0,377	0,566	0,804	0,704
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,769	0,801	0,593	0,763	0,844	0,755
	Abschluss im Tertiärbereich	0,828	0,852	0,806	0,911	0,933	0,880
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,692	0,626	0,291	0,404	0,798	0,713
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,746	0,684	0,368	0,489	0,802	0,718
	Abschluss im Tertiärbereich	0,858	0,813	0,548	0,666	0,873	0,808
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,585	0,514	0,279	0,381	0,501	0,410
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,681	0,613	0,523	0,634	0,556	0,464
	Abschluss im Tertiärbereich	0,751	0,690	0,731	0,816	0,673	0,586
Griechenland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,766	0,853	0,215	0,340	0,155	0,143
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,874	0,929	0,322	0,466	0,215	0,200
	Abschluss im Tertiärbereich	0,845	0,910	0,453	0,602	0,297	0,279
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,855	0,816	0,204	0,360	0,468	0,475
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,881	0,846	0,441	0,625	0,551	0,558
	Abschluss im Tertiärbereich	0,896	0,864	0,542	0,717	0,660	0,666
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,775	0,833	0,155	0,332	0,509	0,435
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,868	0,908	0,290	0,511	0,555	0,481
	Abschluss im Tertiärbereich	0,906	0,936	0,488	0,710	0,548	0,474
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,789	0,808	0,377	0,456	0,733	0,672
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,794	0,813	0,398	0,476	0,692	0,827
	Abschluss im Tertiärbereich	0,845	0,880	0,465	0,546	0,700	0,636
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,710	0,747	0,442	0,571	0,639	0,574
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,777	0,809	0,818	0,733	0,746	0,888
	Abschluss im Tertiärbereich	0,799	0,829	0,785	0,868	0,850	0,807
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	0,525	0,526	0,677	0,605
	Abschluss im Sekundarbereich II	m	m	0,580	0,582	0,725	0,657
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	0,681	0,662	0,778	0,717
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,727	0,734	0,236	0,314	0,747	0,609
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,792	0,797	0,336	0,425	0,833	0,719
	Abschluss im Tertiärbereich	0,869	0,873	0,615	0,701	0,913	0,834
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,471	0,567	0,223	0,371	0,285	0,226
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,546	0,639	0,378	0,549	0,336	0,272
	Abschluss im Tertiärbereich	0,748	0,818	0,619	0,769	0,446	0,375
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,392	0,601	0,177	0,277	0,313	0,249
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,493	0,696	0,416	0,549	0,384	0,315
	Abschluss im Tertiärbereich	0,530	0,728	0,535	0,665	0,455	0,381
Slowakische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,459	0,520	0,262	0,405	0,300	0,260
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,647	0,702	0,298	0,447	0,307	0,267
	Abschluss im Tertiärbereich	0,741	0,788	0,470	0,626	0,371	0,327
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,621	0,661	0,168	0,246	0,388	0,369
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,692	0,728	0,300	0,402	0,527	0,507
	Abschluss im Tertiärbereich	0,758	0,791	0,408	0,517	0,553	0,533
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,729	0,774	0,396	0,568	0,640	0,632
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,798	0,835	0,474	0,645	0,686	0,678
	Abschluss im Tertiärbereich	0,815	0,851	0,718	0,845	0,829	0,823
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,755	0,722	0,202	0,333	0,597	0,549
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,876	0,854	0,517	0,673	0,713	0,670
	Abschluss im Tertiärbereich	0,938	0,925	0,678	0,805	0,813	0,778
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,491	0,703	0,288	0,513	0,234	0,212
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,530	0,736	0,397	0,829	0,268	0,244
	Abschluss im Tertiärbereich	0,653	0,829	0,543	0,758	0,298	0,273
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,659	0,676	0,400	0,484	0,502	0,427
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,813	0,826	0,632	0,709	0,664	0,593
	Abschluss im Tertiärbereich	0,886	0,895	0,762	0,823	0,829	0,777
Länderdurchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**0,657**	**0,695**	**0,282**	**0,406**	**0,476**	**0,434**
	Abschluss im Sekundarbereich II	**0,748**	**0,780**	**0,418**	**0,553**	**0,545**	**0,505**
	Abschluss im Tertiärbereich	**0,808**	**0,837**	**0,594**	**0,719**	**0,625**	**0,592**

Anmerkung: Die erwarteten Anteile werden anhand des Probitmodells festgelegt, das die Auswirkungen in Beziehung setzt zu Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Einkommen. Die Berechnungen wurden unter Verwendung von länderspezifischen Mittelwerten für Alter und Einkommen durchgeführt.
Quelle: ESS 2004 und 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 und 2006. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

A 9

Tabelle A9.6

Erwartete Anteile von Personen, die sich positiv hinsichtlich ihrer Gesundheit, ihres Interesses an Politik und des zwischenmenschlichen Vertrauens äußern, nach Alter

	Bildungsstand	Gesundheit			Interesse an Politik			Zwischenmenschliches Vertrauen		
		30 Jahre	45 Jahre	60 Jahre	30 Jahre	45 Jahre	60 Jahre	30 Jahre	45 Jahre	60 Jahre
OECD-Länder										
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,725	0,669	0,569	0,210	0,282	0,345	0,418	0,469	0,484
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,823	0,778	0,693	0,256	0,336	0,402	0,483	0,535	0,550
	Abschluss im Tertiärbereich	0,884	0,849	0,780	0,495	0,587	0,654	0,618	0,666	0,680
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,827	0,806	0,709	0,167	0,149	0,275	m	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,908	0,895	0,826	0,208	0,187	0,328	m	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	0,936	0,926	0,871	0,446	0,417	0,592	m	m	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,733	0,504	0,278	0,046	0,089	0,174	0,325	0,317	0,328
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,863	0,685	0,453	0,065	0,119	0,221	0,440	0,431	0,443
	Abschluss im Tertiärbereich	0,869	0,695	0,465	0,188	0,292	0,445	0,421	0,412	0,424
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,748	0,731	0,621	0,300	0,335	0,504	0,768	0,819	0,807
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,808	0,794	0,696	0,509	0,549	0,711	0,812	0,856	0,846
	Abschluss im Tertiärbereich	0,858	0,847	0,763	0,743	0,774	0,882	0,915	0,940	0,934
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,838	0,699	0,516	0,219	0,271	0,394	0,779	0,814	0,791
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,874	0,752	0,579	0,288	0,347	0,479	0,784	0,818	0,795
	Abschluss im Tertiärbereich	0,940	0,862	0,729	0,458	0,524	0,656	0,859	0,885	0,868
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,752	0,567	0,443	0,197	0,257	0,422	0,535	0,474	0,520
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,825	0,663	0,544	0,418	0,496	0,673	0,589	0,529	0,575
	Abschluss im Tertiärbereich	0,874	0,736	0,625	0,636	0,708	0,842	0,703	0,648	0,690
Griechenland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,888	0,751	0,576	0,133	0,243	0,293	0,129	0,173	0,158
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,949	0,863	0,729	0,217	0,356	0,414	0,183	0,238	0,218
	Abschluss im Tertiärbereich	0,934	0,833	0,685	0,330	0,489	0,550	0,258	0,323	0,301
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,874	0,875	0,766	0,105	0,221	0,363	0,342	0,487	0,610
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,897	0,898	0,801	0,283	0,463	0,628	0,421	0,570	0,688
	Abschluss im Tertiärbereich	0,911	0,912	0,823	0,375	0,565	0,720	0,534	0,677	0,780
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,884	0,765	0,614	0,124	0,147	0,211	0,503	0,511	0,513
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,941	0,862	0,743	0,244	0,278	0,366	0,549	0,557	0,559
	Abschluss im Tertiärbereich	0,960	0,900	0,802	0,433	0,474	0,572	0,542	0,550	0,552
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,871	0,799	0,585	0,271	0,447	0,414	0,764	0,761	0,613
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,875	0,804	0,592	0,288	0,467	0,434	0,725	0,722	0,566
	Abschluss im Tertiärbereich	0,910	0,853	0,665	0,350	0,536	0,503	0,733	0,729	0,575
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,774	0,728	0,599	0,342	0,420	0,589	0,610	0,647	0,852
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,832	0,793	0,878	0,514	0,595	0,748	0,720	0,752	0,756
	Abschluss im Tertiärbereich	0,850	0,813	0,704	0,701	0,769	0,877	0,831	0,855	0,857
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	m	0,452	0,481	0,690	0,535	0,877	0,805
	Abschluss im Sekundarbereich II	m	m	m	0,508	0,537	0,738	0,590	0,725	0,841
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	m	0,592	0,820	0,802	0,654	0,778	0,879
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,804	0,731	0,621	0,123	0,267	0,333	0,687	0,762	0,777
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,856	0,795	0,697	0,194	0,372	0,448	0,785	0,845	0,857
	Abschluss im Tertiärbereich	0,915	0,872	0,795	0,441	0,651	0,719	0,881	0,921	0,928
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,718	0,466	0,204	0,131	0,224	0,365	0,294	0,275	0,296
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,778	0,542	0,261	0,252	0,380	0,543	0,345	0,325	0,348
	Abschluss im Tertiärbereich	0,906	0,744	0,465	0,478	0,620	0,764	0,456	0,433	0,458
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,578	0,383	0,240	0,158	0,175	0,200	0,348	0,267	0,354
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,676	0,484	0,327	0,387	0,413	0,449	0,423	0,334	0,429
	Abschluss im Tertiärbereich	0,708	0,521	0,361	0,506	0,532	0,569	0,494	0,402	0,500
Slowakische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,693	0,450	0,157	0,164	0,281	0,410	0,297	0,305	0,297
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,838	0,638	0,299	0,192	0,318	0,452	0,304	0,312	0,304
	Abschluss im Tertiärbereich	0,895	0,733	0,398	0,339	0,492	0,631	0,367	0,376	0,367
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,757	0,584	0,435	0,109	0,206	0,209	0,366	0,378	0,454
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,813	0,657	0,511	0,214	0,352	0,356	0,504	0,516	0,593
	Abschluss im Tertiärbereich	0,862	0,727	0,590	0,308	0,464	0,468	0,530	0,542	0,618
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,799	0,722	0,667	0,300	0,350	0,564	0,633	0,637	0,652
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,856	0,791	0,743	0,373	0,426	0,840	0,678	0,682	0,897
	Abschluss im Tertiärbereich	0,870	0,809	0,763	0,625	0,676	0,842	0,824	0,827	0,837
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,863	0,739	0,658	0,125	0,214	0,263	0,603	0,581	0,630
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,941	0,866	0,809	0,393	0,535	0,597	0,718	0,698	0,741
	Abschluss im Tertiärbereich	0,974	0,932	0,895	0,556	0,691	0,745	0,817	0,802	0,835
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,606	0,441	0,339	0,267	0,333	0,228	0,219	0,241	0,251
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,644	0,480	0,377	0,373	0,447	0,328	0,252	0,278	0,286
	Abschluss im Tertiärbereich	0,754	0,606	0,501	0,518	0,593	0,489	0,282	0,307	0,318
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,740	0,656	0,548	0,331	0,417	0,485	0,420	0,514	0,594
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,869	0,811	0,726	0,561	0,649	0,693	0,586	0,675	0,745
	Abschluss im Tertiärbereich	0,925	0,884	0,820	0,702	0,776	0,810	0,771	0,837	0,882
Länderdurchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**0,774**	**0,653**	**0,507**	**0,204**	**0,277**	**0,367**	**0,479**	**0,505**	**0,529**
	Abschluss im Sekundarbereich II	**0,843**	**0,743**	**0,804**	**0,321**	**0,410**	**0,507**	**0,545**	**0,570**	**0,592**
	Abschluss im Tertiärbereich	**0,887**	**0,803**	**0,675**	**0,487**	**0,583**	**0,872**	**0,625**	**0,845**	**0,884**

Anmerkung: Die erwarteten Anteile werden anhand des Probitmodells festgelegt, das die Auswirkungen in Beziehung setzt zu Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Einkommen. Die Berechnungen wurden unter Verwendung von länderspezifischen Mittelwerten für Geschlecht und Einkommen durchgeführt.
Quelle: ESS 2004 und 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 und 2006. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A9.7

Erwartete Anteile von Personen, die sich positiv hinsichtlich ihrer Gesundheit, ihres Interesses an Politik und des zwischenmenschlichen Vertrauens äußern, nach Einkommen

	Bildungsstand	Gesundheit		Interesse an Politik		Zwischenmenschliches Vertrauen	
		Niedrigeres Einkommen	Höheres Einkommen	Niedrigeres Einkommen	Höheres Einkommen	Niedrigeres Einkommen	Höheres Einkommen
OECD-Länder							
Belgien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,643	0,761	0,303	0,374	0,443	0,504
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,756	0,851	0,359	0,433	0,508	0,569
	Abschluss im Tertiärbereich	0,832	0,904	0,611	0,682	0,642	0,697
Kanada	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,766	0,841	0,227	0,227	m	m
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,867	0,917	0,276	0,276	m	m
	Abschluss im Tertiärbereich	0,904	0,943	0,533	0,533	m	m
Tschechische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,469	0,551	0,129	0,136	0,300	0,405
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,653	0,726	0,168	0,176	0,411	0,525
	Abschluss im Tertiärbereich	0,664	0,735	0,370	0,383	0,393	0,505
Dänemark	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,689	0,751	0,430	0,517	0,731	0,792
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,757	0,810	0,645	0,723	0,780	0,834
	Abschluss im Tertiärbereich	0,815	0,860	0,841	0,889	0,896	0,927
Finnland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,593	0,724	0,361	0,341	0,724	0,800
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,654	0,775	0,444	0,423	0,729	0,804
	Abschluss im Tertiärbereich	0,790	0,878	0,624	0,603	0,817	0,874
Deutschland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,480	0,626	0,275	0,396	0,435	0,505
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,580	0,718	0,519	0,649	0,490	0,560
	Abschluss im Tertiärbereich	0,660	0,784	0,727	0,826	0,611	0,677
Griechenland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,785	0,871	0,225	0,299	0,134	0,192
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,886	0,939	0,335	0,421	0,189	0,260
	Abschluss im Tertiärbereich	0,860	0,922	0,466	0,557	0,266	0,349
Irland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,817	0,853	0,258	0,286	0,466	0,498
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,847	0,879	0,511	0,545	0,549	0,581
	Abschluss im Tertiärbereich	0,865	0,895	0,612	0,644	0,658	0,687
Italien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,786	0,822	0,254	0,262	0,403	0,546
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,876	0,901	0,420	0,431	0,449	0,591
	Abschluss im Tertiärbereich	0,912	0,931	0,627	0,636	0,442	0,585
Korea	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,782	0,875	0,413	0,472	0,691	0,791
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,788	0,879	0,432	0,492	0,647	0,755
	Abschluss im Tertiärbereich	0,839	0,913	0,502	0,562	0,656	0,762
Niederlande	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,643	0,789	0,437	0,578	0,541	0,664
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,718	0,845	0,611	0,739	0,658	0,767
	Abschluss im Tertiärbereich	0,742	0,862	0,781	0,872	0,783	0,865
Neuseeland	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	m	m	0,478	0,568	0,613	0,684
	Abschluss im Sekundarbereich II	m	m	0,534	0,623	0,665	0,732
	Abschluss im Tertiärbereich	m	m	0,617	0,700	0,724	0,785
Norwegen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,637	0,785	0,258	0,294	0,643	0,710
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,712	0,841	0,362	0,402	0,749	0,804
	Abschluss im Tertiärbereich	0,808	0,905	0,641	0,680	0,856	0,894
Polen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,449	0,578	0,287	0,335	0,216	0,287
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,524	0,650	0,456	0,511	0,260	0,338
	Abschluss im Tertiärbereich	0,730	0,825	0,692	0,739	0,361	0,448
Portugal	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,446	0,610	0,232	0,220	0,268	0,286
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,549	0,705	0,493	0,477	0,336	0,356
	Abschluss im Tertiärbereich	0,585	0,736	0,612	0,596	0,404	0,425
Slowakische Rep.	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,416	0,548	0,323	0,377	0,227	0,336
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,605	0,726	0,362	0,419	0,233	0,344
	Abschluss im Tertiärbereich	0,704	0,808	0,541	0,598	0,290	0,410
Spanien	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,580	0,642	0,189	0,258	0,388	0,441
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,653	0,711	0,328	0,416	0,527	0,581
	Abschluss im Tertiärbereich	0,724	0,775	0,439	0,531	0,553	0,606
Schweden	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,690	0,811	0,457	0,509	0,574	0,698
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,764	0,865	0,537	0,588	0,622	0,740
	Abschluss im Tertiärbereich	0,783	0,878	0,769	0,807	0,782	0,866
Schweiz	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,698	0,793	0,241	0,312	0,523	0,639
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,837	0,900	0,570	0,652	0,646	0,749
	Abschluss im Tertiärbereich	0,914	0,952	0,722	0,789	0,758	0,841
Türkei	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,546	0,624	0,325	0,439	0,244	0,229
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,585	0,661	0,438	0,557	0,279	0,263
	Abschluss im Tertiärbereich	0,703	0,768	0,584	0,696	0,310	0,294
Vereinigte Staaten	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	0,615	0,742	0,426	0,429	0,452	0,475
	Abschluss im Sekundarbereich II	0,780	0,871	0,657	0,660	0,618	0,640
	Abschluss im Tertiärbereich	0,861	0,926	0,782	0,785	0,795	0,811
Länderdurchschnitt	**Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II**	**0,626**	**0,730**	**0,311**	**0,363**	**0,451**	**0,524**
	Abschluss im Sekundarbereich II	**0,720**	**0,808**	**0,450**	**0,505**	**0,517**	**0,590**
	Abschluss im Tertiärbereich	**0,785**	**0,880**	**0,624**	**0,872**	**0,800**	**0,665**

Anmerkung: Die erwarteten Anteile werden anhand des Probitmodells festgelegt, dass die Auswirkungen in Beziehung setzt zu Bildungsstand, Geschlecht, Alter und Einkommen. Die Berechnungen wurden unter Verwendung von länderspezifischen Mittelwerten für Geschlecht und Alter durchgeführt.
Quelle: ESS 2004 und 2006; ALL 2003; WVS 2005; ISSP 2004 und 2006. *Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.*
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664176010158
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Kapitel B

Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen



B

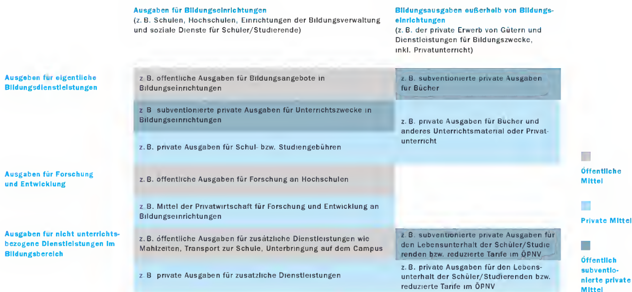
Klassifizierung der Bildungsausgaben

In diesem Kapitel werden die Bildungsausgaben anhand von drei Dimensionen klassifiziert:

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.

- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Schüler/Studierenden und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.

- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet.



Erfasste Daten

Indikator B1, B2 und B3

Indikator B4 und B5

Indikator B6

Copyrighted material

Indikator B1

Wie hoch sind die Ausgaben pro Schüler/Studierenden?

Dieser Indikator bietet eine Übersicht über die pro Schüler/Studierenden aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden werden in hohem Maße von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B6 und D3) beeinflusst, den Ruhestandsregelungen, den Unterrichts- und Lehrstunden (s. Indikatoren B7, D1 und D4), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungs- bzw. Studiengänge (z. B. allgemeinbildend oder berufsbildend, s. Indikator C1) und der Zahl der Schüler/Studierenden in einem Bildungssystem (s. Indikator C2). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) haben im Lauf der Zeit ebenfalls zu Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden geführt.

Wichtigste Ergebnisse

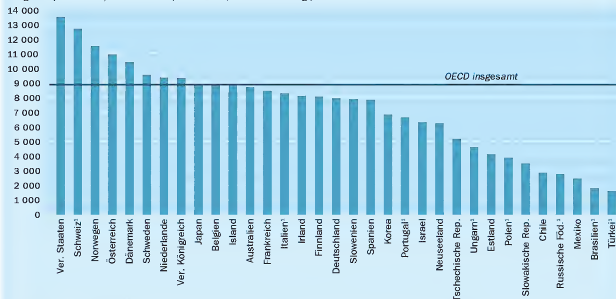
Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2006)

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können als Kennzahl für die Kosten pro Schüler/Studierenden im jeweiligen formalen Bildungssystem dienen. Diese Abbildung zeigt die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten.

Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich im Durchschnitt 8.857 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus: 6.517 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 7.966 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich und 15.791 US-Dollar pro Studierenden im Tertiärbereich. Im Durchschnitt sind die Bildungsausgaben der OECD-Länder pro Studierenden im Tertiärbereich fast doppelt so hoch wie die pro Schüler im Primarbereich. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch sehr unterschiedliche Ausgaben in den einzelnen Ländern.

Ausgaben pro Schüler/Studierenden (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)



1. *Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

B
1

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt auf 8.415 US-Dollar und reichen von höchstens 5.000 US-Dollar pro Studierenden in Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Kanada, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Brasilien.

- Die OECD-Länder geben im Durchschnitt während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich 93.775 US-Dollar pro Schüler aus. Die kumulierten Ausgaben pro Schüler des Primar- und Sekundarbereichs variieren zwischen weniger als 40.000 US-Dollar in Mexiko und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Russische Föderation und mindestens 100.000 US-Dollar in Dänemark, Irland, Island, Italien, Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.

- Im Primar- und Sekundarbereich gibt es eine eindeutig positive Beziehung zwischen den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden und dem BIP pro Kopf, während dies im Tertiärbereich nicht unbedingt der Fall ist. In Ländern mit einem niedrigen Niveau der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können die Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf dennoch ähnlich hoch sein wie in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden. So wenden beispielsweise im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich Korea und Portugal – Länder, deren Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler und BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen – im Verhältnis zum BIP pro Kopf einen über dem OECD-Durchschnitt liegenden Anteil pro Schüler auf.

- In allen Ländern stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2006 im Durchschnitt um 40 Prozent, während die Schülerzahlen in diesem Zeitraum relativ gleich blieben. Im Tertiärbereich ergibt sich ein anderes Bild, da die Ausgaben pro Studierenden in einem Drittel der OECD- und Partnerländer zurückgingen – die Bildungsausgaben blieben hinter den steigenden Studierendenzahlen zurück. Zwischen 2000 und 2006 jedoch stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Durchschnitt der OECD-Länder um 11 Prozentpunkte, nachdem sie zwischen 1995 und 2000 relativ stabil geblieben waren. Dies zeigt die Bemühungen der Länder, die Ausweitung des Tertiärbereichs durch erhebliche Investitionen zu befördern.

- Fünf der elf Länder, in denen zwischen 2000 und 2006 die Studierendenzahlen um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen sind (Mexiko, Polen, die Schweiz, die Slowakische Republik und die Tschechische Republik), haben ihre Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im gleichen Zeitraum um mindestens genauso viel gesteigert, während dies in Irland, Island und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel nicht der Fall war.

Politischer Hintergrund

Leistungsfähige Bildungseinrichtungen benötigen die richtige Mischung aus gut ausgebildeten und befähigten Lehrkräften, einem angemessenen Lehrplan, einer zeitgemäßen Ausstattung und motivierten, lernwilligen Schülern/Studierenden. Es muss ein Gleichgewicht zwischen der Nachfrage nach hochwertiger Bildung, die sich in höheren Kosten pro Schüler/Studierenden niederschlagen kann, und anderen Bereichen öffentlicher Ausgaben und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler gefunden werden. Aus diesem Grund steht die Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, im Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. Zwar ist es schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Schüler/Studierenden auf ein Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, doch können internationale Vergleiche der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (s. Definitionen und angewandte Methodik am Ende des Indikators) als Anhaltspunkte für einen Vergleich der für Bildung verwendeten Ressourcen dienen.

Die Politik muss auch die Notwendigkeit, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, mit dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern, in Einklang bringen. Eine vergleichende Übersicht der Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Schüler-/Studierendenzahlen, insbesondere im Tertiärbereich, nicht immer auch eine entsprechende Steigerung der Bildungsausgaben einhergegangen ist.

Darüber hinaus sind auch Entscheidungen hinsichtlich der Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Bildungsbereiche von Bedeutung. Während zum Beispiel einige OECD-Länder besonderen Wert auf einen breiten Zugang zur Hochschulausbildung legen, investieren andere stärker in die fast vollständige Bildungsbeteiligung schon kleiner Kinder im Alter von drei oder vier Jahren.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Anzahl der vollzeitäquivalenten Schüler bzw. Studierenden an diesen Einrichtungen. Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Schüler/Studierenden in diesen Zahlen nicht enthalten. Für einige Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Schüler/Studierende an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar. Einige andere Länder wiederum stellen kein vollständiges Zahlenmaterial über unabhängige private Bildungseinrichtungen zur Verfügung. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass Unterschiede bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden nicht nur auf Unterschiede bei den materiellen Ressourcen, die für Schüler/Studierende zur Verfügung gestellt werden, zurückgeführt werden können (z. B. Unterschiede im zahlenmäßigen Verhältnis Schüler/Studierende

zu Lehrpersonal), sondern auch auf Unterschiede im relativen Gehalts- und Preisniveau. Im Primar- und Sekundarbereich überwiegen bei den Bildungsausgaben die Ausgaben für die Unterrichtsdienstleistungen; im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, oder zusätzliche Dienstleistungen einen wesentlichen Teil der Ausgaben ausmachen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)

B 1

Daten zu den jährlichen Ausgaben pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich können als Ansatzpunkte dafür dienen, wie viel in jeden Schüler/Studierenden investiert wird. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich im Durchschnitt 8.857 US-Dollar pro Schüler/Studierenden vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. 2006 lagen in 11 von 33 OECD- und Partnerländern die Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 7.000 und 9.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden. Sie variierten zwischen höchstens 4.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Russische Föderation und mehr als 10.000 US-Dollar pro Schüler/Studierenden in Dänemark, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1a). Die Hauptkostenfaktoren variieren von Land zu Land (weitere Einzelheiten s. Indikator B7). Unter den fünf Ländern mit den höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden gehört die Schweiz zu den Ländern mit den höchsten Lehrergehältern im Sekundarbereich (s. Indikator D3), die Vereinigten Staaten haben die höchsten privaten Ausgaben im Tertiärbereich, und Dänemark, Norwegen und Österreich zählen zu den Ländern mit dem niedrigsten zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2).

Aber auch wenn die Gesamtausgaben pro Schüler/Studierenden in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, sind die Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche doch beträchtlich. Insgesamt geben die OECD-Länder jährlich pro Schüler im Primarbereich 6.517 US-Dollar aus, im Sekundarbereich 7.966 US-Dollar und pro Studierenden im Tertiärbereich 15.791 US-Dollar. Im Tertiärbereich sind diese Gesamtzahlen jedoch sehr stark durch das hohe Ausgabenniveau in einigen wenigen großen OECD-Ländern, vor allem Kanada und den Vereinigten Staaten, beeinflusst. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in einem typischen OECD-Land (ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder) belaufen sich auf 6.437 US-Dollar im Primarbereich, 8.006 US-Dollar im Sekundarbereich und 12.336 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1a und Abb. B1.2).

Diesen Durchschnittswerten liegt ein breites Spektrum an Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in den verschiedenen OECD- und Partnerländern zugrunde. Im Primar- und Sekundarbereich variieren die Ausgaben für Bildungseinrichtungen um den Faktor 12, von 1.130 US-Dollar pro Schüler in der Türkei bis zu 13.676 US-Dollar pro Schüler in Luxemburg im Primarbereich und von 1.538 US-Dollar im Partnerland Brasilien bis zu 18.144 US-Dollar in Luxemburg im Sekundarbereich. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich reichen von 4.063 US-Dollar im Partnerland Estland bis zu mehr als 20.000 US-Dollar in der Schweiz und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.1a und Abb. B1.2).

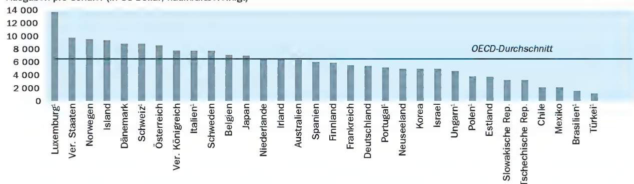
B 1

Abbildung B1.2

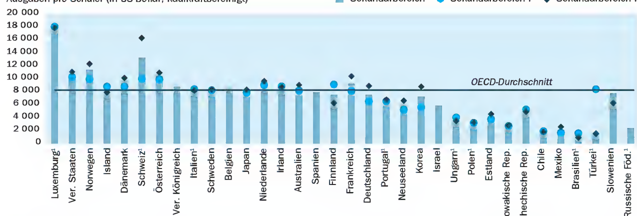
Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche, nach Bildungsbereich (2006)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten

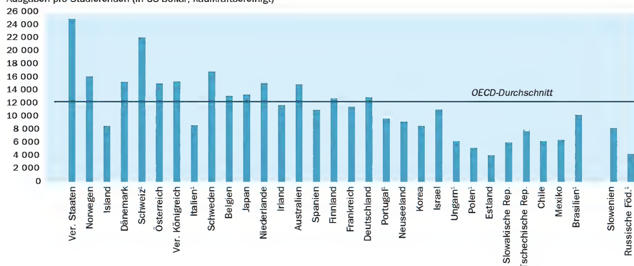
Primarbereich



Sekundarbereich



Tertiärbereich



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen, die mittels Kaufkraftparitäten für das BIP und nicht mittels aktueller Wechselkurse berechnet wurden, d. h., ein Betrag in US-Dollar entspricht dem Betrag in Landeswährung, mit dem in dem entsprechenden Land der gleiche Waren- und Dienstleistungskorb erworben werden kann wie mit dem Betrag in US-Dollar in den Vereinigten Staaten.

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Schüler/Studierenden

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder, für die Daten vorliegen, 6.219 US-Dollar für eigentliche Bildungsdienstleistungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich aus. Dies entspricht 85 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler in diesen Bildungsbereichen. In 14 der 34 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten entfallen auf zusätzliche Dienstleistungen seitens der Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich weniger als 5 Prozent der Gesamtausgaben pro Schüler. Dieser Anteil liegt in Finnland, Frankreich, Korea, Schweden, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich bei mehr als 10 Prozent.

B 1

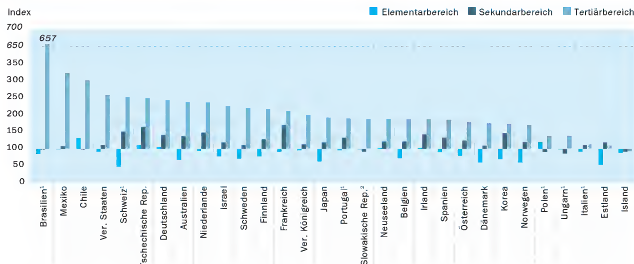
Bei dem für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen im Tertiärbereich ausgegebenen Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden ergeben sich größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass Forschung und Entwicklung in diesem Bildungsbereich einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen können. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, haben eher höhere Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder von der Wirtschaft durchgeführt werden. Ohne die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sowie für zusätzliche Dienstleistungen belaufen sich die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt auf 8.418 US-Dollar und reichen von höchstens 5.000 US-Dollar pro Studierenden in Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Estland bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Kanada, Norwegen, Österreich, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Brasilien (Tab. B1.2).

Im Durchschnitt belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 30 bzw. 4 Prozent der Gesamtausgaben pro Studierenden. In 12 der 20 OECD- und Partnerländer, für die Daten zu den Ausgaben im Tertiärbereich für jeden einzelnen Leistungsbereich getrennt von den Gesamtausgaben vorliegen (Australien, Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Kanada, die Niederlande, Norwegen, Schweden, die Schweiz und das Vereinigte Königreich), entfallen auf FuE und zusätzliche Dienstleistungen tertiärer Bildungseinrichtungen mindestens ein Drittel der Gesamtausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich. Bezogen auf die Zahl der Studierenden kann dies erhebliche Beträge pro Studierenden ergeben: In Australien, Belgien, Deutschland, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten belaufen sich die FuE-Ausgaben sowie die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen auf mehr als 5.000 US-Dollar pro Studierenden (Tab. B1.2).

Abbildung B1.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (für alle Leistungsbereiche) in den einzelnen Bildungsbereichen im Vergleich zum Primarbereich (2006)

Primarbereich = 100



Anmerkung: Ein Verhältnis vom 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden dreimal so hoch sind wie die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich. Ein Verhältnis vom 50 für den Elementarbereich bedeutet, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Kind im Elementarbereich halb so hoch sind wie die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich im Verhältnis zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1a. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden (für alle Leistungsbereiche) in den verschiedenen Bildungsbereichen

In allen OECD-Ländern steigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden vom Primar- zum Tertiärbereich stark an. Die Höhe und die Verteilung auf die einzelnen Bereiche spiegeln hauptsächlich Unterschiede bei Ort und Art des Bildungsangebots wider. Bildung findet nach wie vor meistens an herkömmlichen Schulen und Hochschulen statt, die in Bezug auf Aufbau, Lehrplan, Art des Unterrichts und Management im Allgemeinen recht ähnlich sind. Diese Gemeinsamkeiten haben daher auch vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu ähnlichen Strukturen der Ausgaben pro Schüler/Studierenden geführt. Während der letzten zehn Jahre hat jedoch der stärkere Einsatz von privaten Mitteln im Tertiärbereich den Unterschied zwischen den Ausgaben und deren Zusammensetzung in diesem Bereich und den anderen Bildungsbereichen vergrößert (s. Indikator B3).

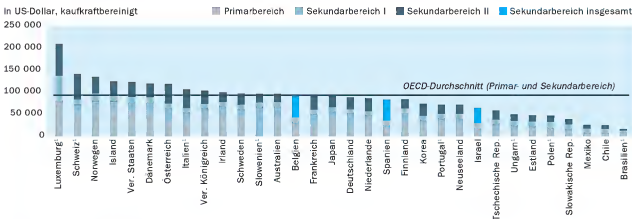
Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben auf die einzelnen Bildungsbereiche geben Aufschluss über den relativen Stellenwert, der den verschiedenen Bildungsbereichen beigemessen wird, sowie über die relativen Kosten der Bildungsvermittlung in diesen Bereichen. In fast allen OECD- und Partnerländern steigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden mit der Höhe des Bildungsbereichs, die relativen Unterschiede variieren jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. B1.1a und Abb. B1.3). Im Sekundarbereich betragen die Ausgaben im Durchschnitt das 1,2-Fache derjenigen im Primarbereich, in Frankreich, der Schweiz, der

B
1

Abbildung B1.4

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2006)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler multipliziert mit der regulären Ausbildungsdauer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich.
Quelle: OECD. Tabelle B1.3a. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Tschechischen Republik und der Türkei sogar mehr als das 1,5-Fache. In der Schweiz waren Veränderungen bei den Gehältern der Lehrkräfte der wichtigste Grund hierfür. In den anderen drei Ländern ist er auf die höhere Zahl der Unterrichtsstunden für Schüler und eine signifikant niedrigere Zahl der von Lehrkräften im Sekundar- gegenüber dem Primarbereich zu unterrichtenden Unterrichtsstunden (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) zurückzuführen (s. Indikatoren B7, D1, D3 und D4).

Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt doppelt so viele Mittel für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich wie pro Schüler im Primarbereich auf, es gibt jedoch große länderspezifische Unterschiede in den Ausgabenstrukturen. Dies ist hauptsächlich auf größere Unterschiede bei der den Tertiärbereich betreffenden Bildungspolitik zurückzuführen (s. Indikator B5). Während beispielsweise Island, Italien, Polen und Ungarn sowie das Partnerland Estland für einen Studierenden im Tertiärbereich weniger als 1,5-mal so viel aufwenden wie für einen Schüler im Primarbereich, ist es in Mexiko und den Partnerländern Brasilien und Chile mehr als das 3-Fache (Tab. B1.1a und Abb. B.1.3).

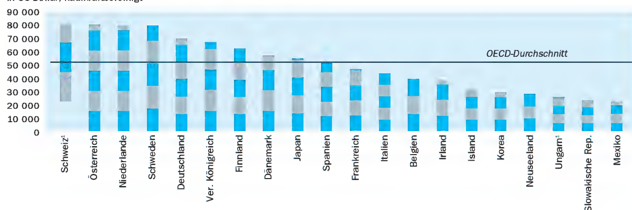
Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich 93.775 US-Dollar pro Schüler aus. Obwohl in 30 der 36 OECD- und Partnerländer diese reguläre Ausbildungsdauer ähnlich lang ist (zwischen 12 und 13 Jahren), variieren die kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler erheblich zwischen weniger als 40.000 US-Dollar in Mexiko und der Slowakischen Republik sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Russische Föderation und mindestens 100.000 US-Dollar in Dänemark, Irland, Island, Italien,

Abbildung B1.5

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (2006)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden multipliziert mit der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Jeder Abschnitt eines Balkens steht für die jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden. Die Zahl der Abschnitte steht für die Zahl an Jahren, die ein Studierender im Durchschnitt im Tertiärbereich verbringt.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge.

Quelle: OECD. Tabelle B1.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Luxemburg, Norwegen, Österreich, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. B1.3a und Abb. B1.4).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge

Sowohl die typische Dauer tertiärer Bildung als auch die Teilnahme als Vollzeit- oder Teilzeitstudierender variieren stark zwischen den OECD-Ländern. Daher geben die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden für Bildungsdienstleistungen (wie in Abb. B1.2 zugrunde gelegt) nicht unbedingt die Unterschiede in den Gesamtkosten für die tertiäre Bildung eines typischen Studierenden wider. Heute können die Studierenden aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen und Teilnahmemöglichkeiten wählen, um die für sie beste Lösung hinsichtlich des angestrebten Bildungsabschlusses, ihrer Fähigkeiten und persönlichen Interessen zu finden. Viele Studierende nehmen an Teilzeitstudiengängen teil, während andere während des Studiums arbeiten oder an mehreren Einrichtungen studieren, bevor sie ihren Abschluss erwerben. Dieses unterschiedliche Teilnahmeverhalten kann sich auf die Interpretation der Bildungsausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden auswirken.

Insbesondere vergleichsweise niedrige jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden können zu vergleichsweise relativ hohen Gesamtkosten im Tertiärbereich führen, wenn die typische Dauer tertiärer Studiengänge lang ist. Abbildung B1.5 gibt einen Überblick über die durchschnittlichen Ausgaben pro Studierenden im Laufe des gesamten Studiums. Die Zahlen beziehen sich auf alle Studierenden, für die Ausgaben anfallen, also auch auf die Studienabbrecher. Zwar beruhen die Berechnun-

gen auf einer Reihe vereinfachender Annahmen und sind daher mit Vorsicht zu interpretieren (s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*), dennoch lassen sich aus ihnen einige bedeutende Verschiebungen in der Rangfolge der OECD- und Partnerländer ablesen, je nachdem ob die jährlichen oder die kumulierten Ausgaben das entscheidende Kriterium sind.

So sind beispielsweise die jährlichen Bildungsausgaben pro Studierenden in Japan ungefähr genauso hoch wie in Deutschland (13.418 US-Dollar gegenüber 13.016 US-Dollar) (Tab. B1.1a). Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Abschlüsse im Tertiärbereich (s. Indikator A3) ist jedoch die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge in Deutschland etwas mehr als ein Jahr länger als in Japan (5,4 Jahre gegenüber 4,1 Jahre). Daher sind in Japan die kumulierten Kosten für jeden Studierenden im Tertiärbereich fast 15.000 US-Dollar niedriger als in Deutschland (54.611 US-Dollar gegenüber 69.814 US-Dollar) (Abb. B1.5 und Tab. B1.3b).

Die Gesamtkosten eines Studiengangs im Tertiärbereich A sind in der Schweiz (mit 128.647 US-Dollar) mehr als doppelt so hoch wie in den anderen Ländern, die Zahlen vorgelegt haben, mit Ausnahme Deutschlands, Japans, der Niederlande und Österreichs (Tab. B1.3b). Diese Zahlen müssen natürlich im Zusammenhang mit den Unterschieden in den nationalen Abschlussstrukturen, aber auch mit möglichen Unterschieden im akademischen Qualifikationsniveau der Hochschulabsolventen in den einzelnen OECD-Ländern gesehen werden. Während man bei Studiengängen im Tertiärbereich B ähnliche Tendenzen feststellen kann, sind die Gesamtkosten bei diesen Studiengängen tendenziell wesentlich niedriger als bei Studiengängen im Tertiärbereich A, was vor allem mit der kürzeren Studiendauer zusammenhängt.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden gemessen am BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Bildungsausgaben pro einzelnen Teilnehmer, bei dem der relative Wohlstand der einzelnen OECD-Länder berücksichtigt wird. Da in den unteren Bildungsbereichen die Bildungsbeteiligung universell ist, können hier die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf als Ausgaben für junge Menschen im Schulalter in Relation zur Finanzkraft eines Landes angesehen werden. Bei den höheren Bildungsbereichen wird dieses Verhältnis durch eine Kombination der Faktoren Volkseinkommen, Ausgabenniveau und Bildungsbeteiligung beeinflusst. Im Tertiärbereich beispielsweise können OECD-Länder bei dieser Kennzahl relativ weit vorne in einer Rangliste stehen, wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ geringe Zahl von Studierenden aufgewendet wird.

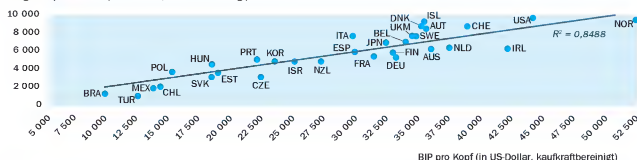
Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Primarbereich belaufen sich auf durchschnittlich 20 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich auf 25 Prozent und im Tertiärbereich auf 40 Prozent (Tab. B1.4). Länder mit einem niedrigen Niveau der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden können jedoch Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf aufweisen, die ähnlich hoch sind wie in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Schüler/Studierenden. So wenden beispielsweise Korea und Portugal – Länder, deren Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären

Abbildung B1.6

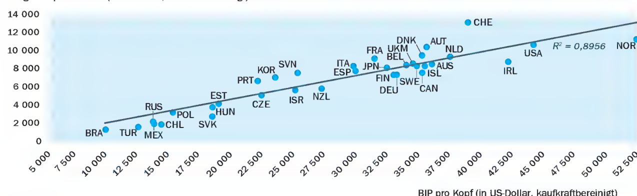
Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2006)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich

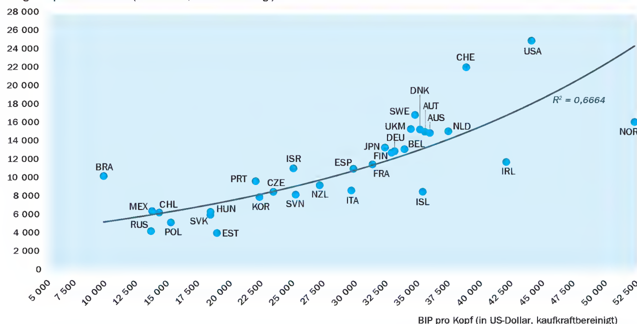
Primarbereich



Sekundarbereich



Tertiärbereich



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.
Quelle: OECD. Tabellen B1.1a, B1.4 und Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Bereich und deren BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen – im Verhältnis zum BIP pro Kopf mehr pro Schüler auf als im OECD-Durchschnitt. In ähnlicher Weise geben die Schweiz und die Vereinigten Staaten mehr als 50 Prozent ihres BIP pro Kopf pro Studierenden im Tertiärbereich aus und rangieren so fast direkt nach Brasilien. Brasilien weist mit Ausgaben von 109 Prozent des BIP pro Kopf für jeden Studierenden im Tertiärbereich den höchsten Anteil auf, in Brasilien sind jedoch nur 3 Prozent der Schüler/Studierenden aller Bildungsbereiche im Tertiärbereich eingeschrieben (Tab. B1.2 und B1.6).

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden ist vielschichtig. Wie erwartet gibt es sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine eindeutig positive Beziehung zwischen den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler und dem BIP pro Kopf, ärmere OECD-Länder geben in der Regel weniger pro Schüler/Studierenden aus als reichere. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die Beziehung zwischen den beiden Kennzahlen im Allgemeinen positiv ist, gibt es selbst bei Ländern mit einem ähnlichen BIP pro Kopf Unterschiede, insbesondere bei Ländern mit einem BIP pro Kopf von mehr als 30.000 US-Dollar. Australien und Österreich beispielsweise sind Länder mit einem ähnlichen BIP pro Kopf, sie geben aber sowohl im Sekundar- als auch im Tertiärbereich sehr unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. In Australien betragen die Anteile 18 bzw. 24 Prozent in diesen beiden Bildungsbereichen und liegen damit in der Nähe des OECD-Durchschnitts (20 bzw. 25 Prozent). Im Gegensatz hierzu beliefen sich die entsprechenden Anteile in Österreich auf 24 bzw. 30 Prozent und gehören damit zu den höchsten überhaupt (Tab. B1.4 und Abb. B1.6).

Bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden im Tertiärbereich sind die Unterschiede größer, dies gilt auch für das Verhältnis zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und den entsprechenden Ausgabenniveaus. Island und die Schweiz beispielsweise sind Länder mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf, die jeweiligen Ausgaben für den Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP pro Kopf unterscheiden sich aber sehr (Tab. B1.4 und Abb. B1.6).

Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen 1995, 2000 und 2006

Ausgaben für Bildungseinrichtungen steigen tendenziell im Laufe der Zeit real, da die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) mit dem allgemeinen Gehaltsniveau in der Bevölkerung steigen. Die Zahl junger Menschen im üblichen Schulalter beeinflusst sowohl die Bildungsbeteiligung als auch den Umfang der Mittel und den organisatorischen Aufwand, den ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Gruppe ist, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Tabelle B1.5 und Abbildung B1.7 zeigen in Indizes und zu konstanten Preisen die Auswirkungen von Veränderungen der Bildungsteilnahme und der Gesamtausgaben zwischen 1995, 2000 und 2006.

In allen Ländern stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 1995 und 2006 im Durchschnitt um 40 Prozent, während die Bildungsbeteiligung in diesen Bildungsbereichen in diesem Zeitraum relativ gleich blieb. Der Anstieg war in der ersten und

zweiten Hälfte dieses Zeitraums relativ gleich, nur in Norwegen, der Schweiz und der Tschechischen Republik gingen die Ausgaben im Zeitraum zwischen 1995 und 2000 zurück, um dann zwischen 2000 und 2006 zu steigen (Tab. B1.5).

Zwischen 2000 und 2006 stiegen in 22 der 30 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um mindestens 10 Prozent, in Island, Irland, Korea, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Brasilien und Estland stiegen sie sogar um mehr als 30 Prozent. Aber trotz dieser Steigerungen lagen 2006 in all diesen Ländern mit Ausnahme Irlands, Islands und des Vereinigten Königreichs die Ausgabenniveaus für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich immer noch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt. In Belgien, Deutschland, Frankreich und Norwegen sowie den Partnerländern Chile und Israel (Tab. B1.5 und Abb. B1.7) stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2000 und 2006 um höchstens 5 Prozent.

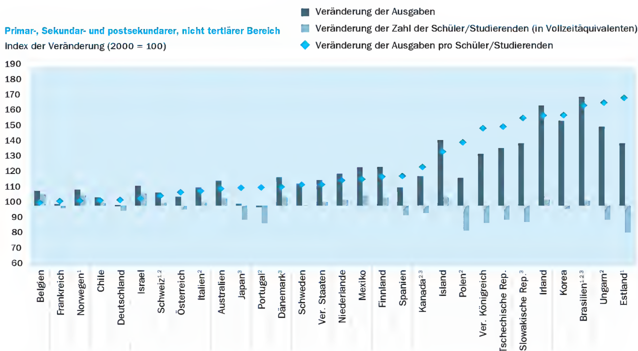
Sich ändernde Schülerzahlen waren offensichtlich in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In Japan, Polen, Portugal, Spanien, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Estland gingen zwischen 2000 und 2006 die Schülerzahlen um mehr als 5 Prozent zurück, während gleichzeitig die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler deutlich stiegen. In Japan, Portugal und Spanien gingen einerseits die Schülerzahlen leicht zurück, während andererseits die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich leicht stiegen; in den anderen Ländern stiegen die Ausgaben zur gleichen Zeit sehr stark (Tab. B1.5 und Abb. B1.7).

Im Tertiärbereich ergibt sich ein anderes Bild: Die Ausgaben pro Studierenden sanken zwischen 1995 und 2006 in einigen Fällen, da die Bildungsausgaben hinter den steigenden Studierendenzahlen zurückblieben. Im Zeitraum 1995 bis 2000 blieben die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden gleich, stiegen dann aber zwischen 1995 und 2006 im Durchschnitt der OECD-Länder um 11 Prozent an, da die einzelnen Länder in Reaktion auf die Ausweitung des Tertiärbereichs erheblich investierten. Hierzu gehörten Korea, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik und das Vereinigte Königreich, sie erhöhten ihre Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2006 um mehr als 40 Prozent. In der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik wog jedoch der Anstieg der Ausgaben pro Studierenden zwischen 2000 und 2006 den Rückgang in den Jahren 1995 und 2000 nicht vollständig auf. Nur in Norwegen und Ungarn sowie dem Partnerland Israel gingen sowohl in der ersten als auch der zweiten Hälfte dieses Zeitraums die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden zurück. In Norwegen ist dies jedoch auf die Verwendung des BIP-Deflators bei den Berechnungen zurückzuführen, der sehr stark von den Veränderungen des Ölpreises beeinflusst wurde (Tab. B1.5).

Abbildung B1.7

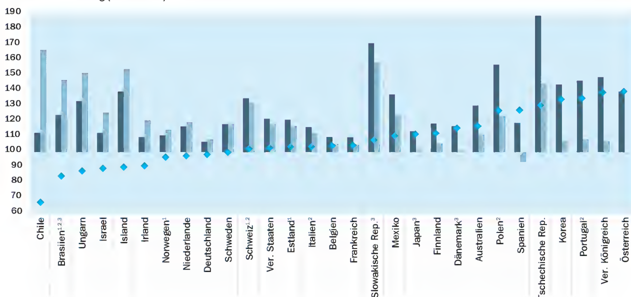
Veränderung der Zahl der Schüler/Studierenden sowie Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden, nach Bildungsbereich (2000, 2006)

Index der Veränderung zwischen 2000 und 2006 (2000 = 100, zu konstanten Preisen von 2006)



Tertiärbereich

Index der Veränderung (2000 = 100)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden.

Quelle: OECD. Tabelle B1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Zwischen 2000 und 2006 gab es unter den 29 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten in Deutschland, Irland, Island, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel einen Rückgang der Ausgaben im Tertiärbereich pro Studierenden. In allen diesen Ländern mit Ausnahme von Deutschland ist dieser Rückgang größtenteils auf den raschen Anstieg der Zahl der Studierenden im Tertiärbereich (mindestens 10 Prozent) zurückzuführen (Abb. B1.7). Insgesamt lässt sich feststellen, dass 5 der 11 OECD- und Partnerländer, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2006 um mehr als 20 Prozent stieg (Mexiko, Polen, die Schweiz, die Slowakische Republik und die Tschechische Republik), ihre Ausgaben für den Tertiärbereich in dem Zeitraum zumindest in dem gleichen Ausmaß steigerten. In den anderen Ländern – Irland, Island und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien, Chile und Israel – war dies nicht der Fall. Österreich und Spanien waren die einzigen OECD-Länder, in denen die Zahl der Studierenden im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2006 zurückging, und die Veränderungen der Ausgaben pro Studierenden in diesen beiden Ländern lagen in diesem Zeitraum über dem OECD-Durchschnitt von 11 Prozent (Tab B1.5 und Abb. B1.7).

B
1

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2006 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für einen bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Schüler-/Studierendenzahl (Vollzeitäquivalente) ermittelt. Dabei wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Schüler/Studierenden als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in nationaler Währung werden dann in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP-Index) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird anstelle der aktuellen Wechselkurse verwendet, da diese von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen, relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Der „OECD-Durchschnitt“ wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt“ bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Tabelle B1.5 zeigt die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden zwischen den Haushaltsjahren 1995, 2000 und 2006. Die OECD-Länder wurden aufgefordert, die Daten für 1995 und 2000 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2007 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP der Jahre 1995 und 2000 wurden mittels des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2006 angepasst.

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben werden. Wenn sich die Bildungsausgaben und die Daten zum BIP auf unterschiedliche Zeiträume beziehen, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Die kumulierten Ausgaben während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (Tab. B1.3b) werden durch Multiplikation der aktuellen jährlichen Ausgaben mit der typischen Dauer tertiärer Studiengänge berechnet. Die zur Schätzung der typischen Dauer tertiärer Studiengänge angewandte Methodik ist (auf Englisch) in Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009* beschrieben. Die Schätzungen hinsichtlich der Studiendauer im Tertiärbereich stützen sich auf die Daten einer im Jahr 2006 in den OECD-Ländern durchgeführten speziellen Erhebung.

B 1

Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach ihren jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für die Begriffe Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme erschwert. In einigen OECD-Ländern werden alle Studierenden des Tertiärbereichs als Vollzeitstudierende gezählt, während sich in anderen Ländern die Intensität der Beteiligung nach den innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit erworbenen Credits (Leistungspunkte) für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module richtet. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Teilzeitstudierende machen können, werden sich offensichtlich höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Studierenden ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/664234230084*:

- Table B1.1b: Annual expenditure on educational institutions per student for core services (Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen) (2006)
- Table B1.6: Distribution of expenditure (as a percentage) on educational institutions compared to the number of students enrolled at each level of education (Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen [in %] im Vergleich zur Zahl der Schüler/Studierenden pro Bildungsbereich) (2006)
- Table B1.7: Annual expenditure on educational institution per student for all services, by type of programme (Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche, nach Art des Bildungs-/Studiengangs) (2006)

Tabelle B1.1a

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche (2006)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Abschluss im Tertiärbereich B	Tertiärbereich A & weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	4 252	6 311	8 319	9 315	8 700	8 113	8 828	16 070	15 016	9 982	8 678
Österreich	6 783	8 516	10 011	11 205	10 577	x(4)	13 006	15 284	15 148	10 541	10 895
Belgien	5 082	7 072	x(5)	x(5)	8 601	x(5)	x(9)	x(9)	13 244	8 496	8 827
Kanada[1 2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	7 774	x(7)	m	22 810	m	m	m
Tschechische Rep.	3 586	3 217	5 399	5 217	5 307	1 943	3 333	8 437	7 989	6 464	5 174
Dänemark	5 208	8 798	8 909	10 400	9 662	x(4,9)	x(9)	x(9)	15 391	m	10 395
Finnland	4 544	5 899	9 241	6 585	7 533	x(5)	n	12 845	12 845	7 951	8 048
Frankreich	4 995	5 482	8 265	10 655	9 303	m	9 714	12 180	11 568	8 016	8 428
Deutschland	5 683	5 362	6 632	9 163	7 548	8 559	7 352	13 926	13 016	7 996	7 925
Griechenland	x(2)	m	x(5)	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	4 516	4 599	4 161	3 793	3 978	4 778	4 272	6 469	6 367	4 843	4 588
Island	8 154	9 299	8 910	8 196	8 493	x(5)	x(9)	x(9)	8 579	m	8 823
Irland	6 569	6 337	8 964	9 024	8 991	6 212	x(9)	x(9)	11 832	8 407	8 092
Italien[2]	7 083	7 716	8 527	8 474	8 495	m	6 920	8 738	8 725	5 628	8 263
Japan	4 389	6 989	8 004	8 589	8 305	x(4,9)	8 634	15 022	13 418	m	8 872
Korea	3 393	4 935	5 719	9 060	7 261	a	4 653	10 844	8 564	7 517	6 811
Luxemburg[2]	x(2)	13 676	18 144	18 144	18 144	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1 978	2 003	1 814	2 856	2 165	a	x(9)	x(9)	6 462	5 393	2 460
Niederlande	6 006	6 425	9 149	9 918	9 516	10 238	n	15 196	15 196	9 717	9 330
Neuseeland	5 113	4 952	5 347	6 838	6 043	5 734	6 533	10 101	9 288	8 010	6 222
Norwegen	5 625	9 486	10 075	12 559	11 435	x(5)	x(9)	x(9)	16 235	10 730	11 487
Polen[2]	4 545	3 770	3 315	3 498	3 411	3 586	x(9)	x(9)	5 224	4 468	3 868
Portugal[2]	4 897	5 138	6 677	7 052	6 846	m	x(9)	x(9)	9 724	7 208	6 624
Slowakische Rep.	3 156	3 221	2 841	3 081	2 963	x(4)	x(4)	6 056	6 056	5 324	3 485
Spanien	5 372	5 970	x(5)	x(5)	7 955	a	9 798	11 342	11 087	7 845	7 819
Schweden	5 475	7 699	8 365	8 610	8 496	4 991	x(9)	x(9)	16 991	8 855	9 523
Schweiz[2]	4 166	8 793	10 121	16 540	13 268	10 129	4 101	23 593	22 230	12 783	12 667
Türkei[2]	m	1 130	a	1 834	1 834	a	x(9)	x(9)	m	4 648	1 614
Ver. Königreich	7 335	7 732	8 868	8 693	8 763	x(4)	x(9)	x(9)	15 447	9 714	9 309
Vereinigte Staaten	8 867	9 709	10 369	11 334	10 821	m	x(9)	x(9)	25 109	22 384	13 447
OECD-Durchschnitt	**5 260**	**6 437**	**7 544**	**8 486**	**8 006**	**4 592**	**~**	**~**	**12 336**	**8 455**	**7 840**
OECD insgesamt	**5 553**	**8 517**	**~**	**~**	**7 966**	**~**	**~**	**~**	**15 791**	**13 163**	**8 857**
EU19-Durchschnitt	**5 343**	**6 479**	**7 967**	**8 344**	**8 118**	**5 039**	**~**	**~**	**11 520**	**7 592**	**7 662**
Partnerländer											
Brasilien[2]	1 315	1 566	1 726	1 225	1 538	a	x(9)	x(9)	10 294	10 067	1 811
Chile[3]	2 764	2 088	2 051	2 111	2 090	a	3 562	8 130	6 292	m	2 849
Estland	1 941	3 675	3 884	4 831	4 360	5 426	3 301	4 462	4 063	m	4 126
Israel	3 803	4 923	x(5)	x(5)	5 858	4 850	8 780	11 680	11 132	m	6 293
Russische Föd.[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	2 399	x(5)	2 790	4 838	4 279	3 948	2 761
Slowenien	7 209	x(3)	8 510	6 550	7 759	x(4)	x(9)	x(9)	8 251	6 762	7 869

1. Referenzjahr 2005. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich, für Italien ohne Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

B 1

Tabelle B1.2

Jährliche Ausgaben pro Schüler/Studierenden für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (2006)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich und Leistungsart (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	FuE	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	7 173	286	7 459	9 321	661	5 034	15 016
Österreich	9 466	444	9 910	10 454	88	4 606	15 148
Belgien	7 694	286	7 980	8 153	343	4 748	13 244
Kanada[1,2,3]	7 343	431	7 774	15 858	1 517	5 434	22 810
Tschechische Rep.	4 179	353	4 532	6 376	88	1 524	7 989
Dänemark[1]	9 270	a	9 270	x(7)	a	x(7)	15 391
Finnland	6 148	743	6 891	7 951	n	4 894	12 845
Frankreich	6 719	994	7 712	7 349	667	3 552	11 568
Deutschland	6 818	167	6 985	7 339	658	5 020	13 016
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[3]	3 826	363	4 188	4 579	264	1 524	6 367
Island	x(3)	x(3)	8 877	x(7)	x(7)	x(7)	8 579
Irland	7 125	194	7 318	8 407	x(7)	3 425	11 832
Italien[3,4]	7 917	288	8 204	5 537	256	2 932	8 725
Japan[1]	x(3)	x(3)	7 661	x(7)	x(7)	x(7)	13 418
Korea	5 465	624	6 089	7 476	41	1 047	8 564
Luxemburg[1,3]	x(3)	x(3)	15 440	m	m	m	m
Mexiko	2 072	m	2 072	5 393	m	1 069	6 462
Niederlande	8 109	n	8 109	9 717	n	5 478	15 196
Neuseeland	x(3)	x(3)	5 589	8 010	x(7)	1 278	9 288
Norwegen	x(3)	x(3)	10 448	10 638	92	5 505	16 235
Polen[3]	3 550	18	3 568	4467	1	756	5 224
Portugal[3]	5 928	39	5 967	7 208	x(7)	2515	9 724
Slowakische Rep.[1]	2 631	402	3 032	4 201	1 122	732	6 056
Spanien	6 732	284	7 016	7 820	m	3 242	11 087
Schweden	7 296	827	8 123	8 855	n	8 136	16 991
Schweiz[3]	x(3)	x(3)	11 129	12 783	x(4)	9 447	22 230
Türkei[3]	1 249	36	1 286	4 648	x(4)	m	4 648
Ver. Königreich	6 858	1 448	8 306	8 425	1 289	5 733	15 447
Vereinigte Staaten	9 460	808	10 267	19 476	2 908	2 725	25 109
OECD-Durchschnitt	**6 219**	**411**	**7 283**	**8 418**	**526**	**3 765**	**12 336**
EU19-Durchschnitt	**6 486**	**403**	**7 364**	**7 302**	**341**	**3 676**	**11 520**
Partnerländer							
Brasilien[1,3]	x(3)	x(3)	1 550	10 067	x(4)	227	10 294
Chile[5]	1 951	138	2 089	x(7)	x(7)	x(7)	6 292
Estland	x(3)	x(3)	4 147	4 063	x(4)	m	4 063
Israel	5 080	243	5 322	9 902	1 230	n	11 132
Russische Föd.[3]	x(3)	x(3)	2 399	x(7)	x(7)	331	4 279
Slowenien	7 451	308	7 759	6 736	26	1 489	8 251

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
2. Nur Tertiärbereich A und Referenzjahr 2005. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich, für Italien ohne Tertiärbereich).
4. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 5. Referenzjahr 2007.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3a

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler für alle Leistungsbereiche während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2006)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich

	Durchschnittliche reguläre Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (in Jahren)				Kumulierte Ausgaben pro Schüler während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (in US-Dollar)				
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primar- und Sekundarbereich insgesamt	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	7,0	4,0	2,0	13,0	44 174	33 275	18 630	51 905	96 079
Österreich	4,0	4,0	4,0	12,0	34 066	40 042	44 822	84 864	118 930
Belgien	6,0	2,0	4,0	12,0	42 434	x(8)	x(8)	51 605	94 039
Kanada[1]	6,0	2,0	4,0	12,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	93 288
Tschechische Rep.	5,0	4,0	4,0	13,0	16 087	21 595	20 867	42 462	58 548
Dänemark	6,0	4,0	3,0	13,0	52 786	35 635	31 200	66 834	119 621
Finnland	6,0	3,0	3,0	12,0	35 392	27 722	19 754	47 476	82 868
Frankreich	5,0	4,0	3,0	12,0	27 412	33 061	31 966	65 027	92 439
Deutschland	4,0	6,0	3,0	13,0	21 447	39 794	27 489	67 282	88 729
Griechenland	6,0	3,0	3,0	12,0	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	4,0	4,0	4,0	12,0	18 398	16 645	15 172	31 817	50 215
Island	7,0	3,0	4,0	14,0	65 095	26 730	32 786	59 515	124 610
Irland	8,0	3,0	2,5	13,5	50 698	26 892	22 559	49 451	100 149
Italien[2]	5,0	3,0	5,0	13,0	38 580	25 582	42 369	67 951	106 531
Japan	6,0	3,0	3,0	12,0	41 937	24 012	25 767	49 779	91 716
Korea	6,0	3,0	3,0	12,0	29 612	17 156	27 181	44 337	73 950
Luxemburg[2]	6,0	3,0	4,0	13,0	82 055	54 431	72 575	127 006	209 060
Mexiko	6,0	3,0	3,0	12,0	12 018	5 443	8 568	14 011	26 029
Niederlande	6,0	2,0	3,0	11,0	38 550	18 298	29 755	48 052	86 603
Neuseeland	6,0	4,0	3,0	13,0	29 714	21 387	20 513	41 900	71 614
Norwegen	7,0	3,0	3,0	13,0	66 399	30 226	37 678	67 904	134 303
Polen[2]	6,0	3,0	4,0	13,0	22 620	9 946	13 991	23 937	46 557
Portugal[2]	6,0	3,0	3,0	12,0	30 828	20 032	21 157	41 189	72 017
Slowakische Rep.	4,0	5,0	4,0	13,0	12 885	14 204	12 324	26 528	39 413
Spanien	6,0	4,0	2,0	12,0	35 821	x(8)	x(8)	47 731	83 552
Schweden	6,0	3,0	3,0	12,0	46 193	25 095	25 829	50 924	97 116
Schweiz[2]	6,0	3,0	3,5	12,5	52 759	30 363	57 890	88 253	141 013
Türkei[2]	8,0	a	3,0	11,0	m	a	m	m	m
Ver. Königreich	6,0	3,0	3,5	12,5	46 393	26 605	30 424	56 959	103 352
Vereinigte Staaten	6,0	3,0	3,0	12,0	58 251	31 107	34 003	65 110	123 361
OECD-Durchschnitt	**5,9**	**3,2**	**3,3**	**12,4**	**38 985**	**~**	**~**	**54 803**	**93 775**
Partnerländer									
Brasilien[2]	4,0	4,0	3,0	11,0	6 265	6 905	3 675	10 580	16 844
Chile[3]	6,0	2,0	4,0	12,0	12 526	4 102	8 445	12 546	25 072
Estland	6,0	3,0	3,0	12,0	22 050	11 652	14 493	26 145	48 194
Israel	6,0	3,0	3,0	12,0	29 535	x(8)	x(8)	35 148	64 683
Russische Föd.[2]	4,0	5,0	2,0	11,0	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	26 394
Slowenien[2]	6,0	3,0	3,0	12,0	x(6)	76 588	19 651	96 239	96 239

1. Referenzjahr 2005. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 1

Tabelle B1.3b

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden für alle Leistungsbereiche während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (2006)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, mittels KKP für das BIP, nach Art des Studiengangs

	Methode[1]	Durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge (in Jahren)			Kumulierte Ausgaben pro Studierenden während der durchschnittlichen Dauer tertiärer Studiengänge (in US-Dollar)		
		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	VM	m	2,87	m	m	46 121	m
Österreich	VM	2,78	5,60	5,30	36 156	85 590	80 283
Belgien	VM	2,41	3,67	2,99	x(6)	x(6)	39 599
Kanada		m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.		m	m	m	m	m	m
Dänemark	NF	2,10	3,84	3,70	x(6)	x(6)	56 946
Finnland	VM	a	4,85	4,85	a	62 298	62 298
Frankreich[2]	VM	3,00	4,74	4,02	29 143	57 734	46 504
Deutschland	VM	2,37	6,57	5,36	17 432	91 466	69 814
Griechenland	VM	5,00	5,26	5,25	m	m	m
Ungarn[3]	VM	2,00	4,05	4,05	8 544	26 201	25 786
Island	VM	x(3)	x(3)	3,69	x(6)	x(6)	31 655
Irland	VM	2,21	4,02	3,24	x(6)	x(6)	38 334
Italien	NF	m	5,14	5,01	m	44 916	43 711
Japan	VM	2,11	4,51	4,07	18 218	67 750	54 611
Korea	VM	2,07	4,22	3,43	9 631	45 762	29 374
Luxemburg		m	m	m	m	m	m
Mexiko	NF	x(3)	3,42	3,42	x(6)	x(6)	22 100
Niederlande	VM	a	5,24	5,24	a	79 625	79 625
Neuseeland	VM	1,87	3,68	3,05	12 216	37 171	28 327
Norwegen		m	m	m	m	m	m
Polen[3]	VM	m	3,68	m	m	m	m
Portugal		m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	NF	2,47	3,90	3,82	m	22 555	23 133
Spanien	VM	2,15	5,54	4,66	21 065	62 835	51 665
Schweden	VM	2,26	4,93	4,68	x(6)	x(6)	79 517
Schweiz[3]	VM	2,19	5,45	3,62	8 968	128 647	80 568
Türkei[3]	VM	2,73	2,37	2,65	x(6)	x(6)	m
Ver. Königreich[2]	VM	3,52	5,86	4,34	x(6)	x(6)	67 082
Vereinigte Staaten		m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**2,28**	**4,50**	**4,11**	**~**	**~**	**50 547**

1. Zur Schätzung der Dauer tertiärer Studiengänge wurde entweder die Verkettungsmethode (VM) oder eine Näherungsformel (NF) verwendet.
2. Die durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge wurde basierend auf nationalen Daten berechnet. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.4

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler/Studierenden für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2006)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne FuE-Aktivitäten	Primar- bis Tertiärbereich
			Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	18	23	26	24	23	25	45	42	28	24
Österreich	19	24	28	32	30	x(4)	37	43	43	30	31
Belgien	15	21	x(5)	x(5)	26	x(5)	x(9)	x(9)	39	25	26
Kanada[1 2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	21	x(7)	m	62	m	m	m
Tschechische Rep.	16	15	25	24	24	9	15	38	36	29	24
Dänemark	15	25	26	30	28	x(4,9)	x(9)	x(9)	44	m	30
Finnland	14	18	28	20	23	x(5)	n	39	39	24	25
Frankreich	16	18	27	34	30	m	31	39	37	26	27
Deutschland	17	16	20	28	23	26	22	42	40	24	24
Griechenland	m	m	x(5)	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	25	26	23	21	22	27	24	36	35	27	25
Island	23	26	25	23	24	x(5)	x(9)	x(9)	24	m	25
Irland	16	15	21	22	22	15	x(9)	x(9)	28	20	19
Italien[2]	24	26	29	29	29	m	24	30	30	19	28
Japan	14	22	25	27	26	x(4,9)	27	47	42	m	28
Korea	15	21	25	39	31	a	20	47	37	33	30
Luxemburg[2]	x(2)	18	24	24	24	x(5)	m	m	m	m	m
Mexiko	15	15	14	21	16	a	x(9)	x(9)	48	40	18
Niederlande	16	17	25	27	26	28	a	41	41	26	25
Neuseeland	19	18	20	26	23	21	24	38	35	30	23
Norwegen	11	18	19	24	22	x(5)	x(9)	x(9)	31	21	22
Polen[2]	31	25	22	24	23	24	30	35	35	30	26
Portugal[2]	23	24	31	33	32	m	x(9)	x(9)	45	33	31
Slowakische Rep.	18	18	16	17	16	x(4)	x(4)	34	34	30	19
Spanien	18	20	x(5)	x(5)	27	a	33	38	38	27	26
Schweden	16	22	24	25	25	14	x(9)	x(9)	49	26	28
Schweiz[2]	11	23	26	43	34	26	11	61	58	33	33
Türkei[2]	m	9	a	15	15	a	x(9)	x(9)	m	38	13
Ver. Königreich	21	23	26	25	26	x(4)	x(9)	x(9)	45	28	27
Vereinigte Staaten	20	22	24	26	25	m	x(9)	x(9)	57	51	31
OECD-Durchschnitt	**18**	**20**	**23**	**26**	**25**	**15**	**22**	**42**	**40**	**29**	**26**
EU19-Durchschnitt	**18**	**19**	**22**	**26**	**24**	**11**	**24**	**42**	**38**	**29**	**24**
Partnerländer											
Brasilien[2]	14	17	18	13	16	a	x(9)	x(9)	109	107	19
Chile[3]	20	15	15	15	15	a	26	58	45	m	20
Estland	10	20	21	26	24	29	18	24	22	m	22
Israel	15	20	x(5)	x(5)	24	20	36	47	45	m	25
Russische Föd.[2]	m	x(5)	x(5)	x(5)	18	x(5)	21	37	32	30	21
Slowenien	29	x(3)	34	26	31	x(4)	x(9)	x(9)	33	27	32

1. Referenzjahr 2005. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich, für Italien ohne Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.5

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen für alle Leistungsbereiche pro Schüler/Studierenden aufgrund verschiedener Faktoren, nach Bildungsbereich (1995, 2000, 2006)

Index der Veränderung zwischen 1995, 2000 und 2006 (BIP-Deflator 2000 = 100, zu konstanten Preisen)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Veränderung der Ausgaben (2000 = 100)		Veränderung der Zahl der Schüler (2000 = 100)		Veränderung der Ausgaben pro Schüler (2000 = 100)		Veränderung der Ausgaben (2000 = 100)		Veränderung der Zahl der Studierenden (2000 = 100)		Veranderung der Ausgaben pro Studierenden (2000 = 100)	
	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006	1995	2006
OECD-Länder												
Australien	74	116	94	105	79	111	91	130	83	111	110	117
Österreich	93	106	m	97	m	109	97	139	91	100	107	139
Belgien	m	110	m	107	m	102	m	110	m	105	m	104
Kanada[1,2,3]	106	119	m	95	m	125	75	124	m	m	m	m
Tschechische Rep.	116	137	107	91	109	152	101	189	64	145	159	130
Dänemark[1]	84	119	96	106	87	112	91	117	96	101	95	116
Finnland	89	125	93	105	96	119	90	119	89	106	101	112
Frankreich	90	101	m	98	m	103	91	110	m	105	m	105
Deutschland	94	100	97	97	97	104	95	107	104	108	91	99
Griechenland[1]	64	m	107	m	60	m	66	m	68	m	97	m
Ungarn[3]	100	151	105	91	95	167	74	133	58	152	128	88
Island	m	143	99	106	m	135	m	139	79	154	m	90
Irland	82	165	105	104	78	159	57	110	86	121	66	91
Italien[3]	101	112	102	102	99	110	79	116	99	112	80	104
Japan[1]	98	101	113	91	86	112	88	114	99	102	88	112
Korea	m	155	107	98	m	159	m	144	68	107	m	134
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	81	125	93	107	87	117	77	137	77	124	101	111
Niederlande	82	121	97	104	84	116	95	117	96	120	99	98
Neuseeland[4]	71	106	m	m	m	m	104	131	m	m	m	m
Norwegen[4]	94	110	89	107	107	103	107	111	100	115	106	97
Polen[3]	70	118	110	84	64	141	59	157	55	124	107	127
Portugal[3]	76	99	105	89	72	112	73	146	77	108	96	135
Slowakische Rep.[1]	97	140	105	89	92	157	81	171	72	158	113	108
Spanien	99	112	119	94	84	119	72	119	100	94	72	127
Schweden	81	114	86	101	94	114	81	118	83	118	98	100
Schweiz[3, 4]	101	109	95	102	107	106	74	135	95	132	78	102
Türkei[3,4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	86	134	87	89	99	150	97	149	89	107	109	139
Vereinigte Staaten	80	117	95	103	83	114	70	122	92	118	77	103
OECD-Durchschnitt	**88**	**121**	**100**	**98**	**89**	**124**	**83**	**130**	**84**	**118**	**99**	**111**
EU19-Durchschnitt	**89**	**121**	**101**	**97**	**87**	**126**	**82**	**131**	**83**	**117**	**101**	**113**
Partnerländer												
Brasilien[1,3 4]	82	171	85	103	96	165	78	124	79	147	98	84
Chile[5]	54	105	88	102	62	103	61	113	76	167	80	68
Estland[4]	80	140	96	83	83	170	71	121	60	117	118	104
Israel	85	113	89	108	96	105	77	113	74	126	104	89
Russische Föd.	m	174	m	m	m	m	m	258	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
2. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Kanada nur Tertiärbereich, für Italien ohne Tertiärbereich).
4. Nur öffentliche Ausgaben. 5. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664234230084
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B2

Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben?

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zeigen, in welchem Ausmaß ein Land der Bildung im Rahmen der Ressourcenzuweisung Priorität einräumt. Schul- und Studiengebühren sowie Ausgaben anderer privater Einheiten für Bildung (s. Indikator B5) haben einen starken Einfluss auf die Mittel, die in den OECD- und Partnerländern insgesamt für Bildung ausgegeben werden, besonders im Tertiärbereich.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche als Prozentsatz des BIP (1995, 2000, 2006)

In der Abbildung werden die Bildungsausgaben als der 1995, 2000 und 2006 in Bildungseinrichtungen investierte Anteil des jeweiligen BIP dargestellt. Es werden die mit Mitteln sowohl aus privaten als auch öffentlichen Quellen finanzierten direkten und indirekten Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgezeigt.

Die OECD-Länder geben 6,1 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen aus. Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen fiel in der Hälfte der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten zwischen 1995 und 2006 hinter das Wachstum des BIP zurück.



1. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 2. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich) 3. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Jahr 2006.
Quelle: OECD. Tabelle B2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887

B
2

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Ungefähr 60 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen der OECD insgesamt – bzw. 3,7 Prozent des BIP der OECD insgesamt – gehen in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Im Verhältnis zum BIP sind in Island die entsprechenden Ausgaben fast doppelt so hoch wie in der Slowakischen Republik.
- Fast ein Drittel der Ausgaben der OECD insgesamt für Bildungseinrichtungen entfällt auf Einrichtungen des Tertiärbereichs (1,9 Prozent des BIP der OECD insgesamt). In Kanada und den Vereinigten Staaten belaufen sich die Ausgaben für diesen Bildungsbereich auf 40 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
- Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten investieren zwischen 2,5 und 2,9 Prozent ihres BIP in tertiäre Bildungseinrichtungen. In Korea, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Chile (1,7 Prozent) ist der Anteil der privaten Ausgaben im Tertiärbereich am höchsten (zwischen 1,4 und 1,9 Prozent des BIP). Im Verhältnis zum BIP geben die Vereinigten Staaten für den Tertiärbereich mehr als dreimal so viel aus wie Italien und die Slowakische Republik und fast viermal mehr als die Türkei und die Partnerländer Brasilien und Russische Föderation.
- Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich. In vielen Ländern wurde diese Entwicklung von erheblichen finanziellen Ausgaben begleitet. Die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung (alle Bildungsbereiche zusammen) sind in allen Ländern zwischen 1995 und 2006 real um mindestens 10 Prozent gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder lag der Anstieg bei 44 Prozent. In drei Viertel dieser Länder war der Anstieg im tertiären Bildungsbereich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammen.
- Wenn man die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit den Veränderungen des BIP vergleicht, ergibt sich ein eindeutigeres Bild: In 13 der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten sanken zwischen 1995 und 2000 die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen als Prozentsatz des BIP, um dann von 2000 bis 2006 anzusteigen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder stiegen zwischen 1995 und 2006 die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen stärker als das BIP. Der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Teil des BIP belief sich in diesem Zeitraum in Dänemark, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Brasilien auf mehr als 0,7 Prozentpunkte.
- In 9 der 13 Länder mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil der Bevölkerung im Primar- und Sekundarbereich I (Australien, Dänemark, Irland, Island, Korea, Mexiko, Neuseeland und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Brasilien) liegen auch die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP über dem OECD-Durchschnitt.
- Bevölkerungsprognosen in Bezug auf die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Schulalter tragen dazu bei, Veränderungen der Zahl der Schüler und der erforderlichen Ressourcen vorhersagen zu können. Von 2000 bis 2015 dürfte in 28 von 36 OECD- und Partnerländern die Größe des Bevölkerungsanteils der 5- bis 14-Jährigen zurückgehen.

Politischer Hintergrund

Dieser Indikator zeigt den relativen Anteil des BIP in den einzelnen Ländern auf, der in Bildungseinrichtungen fließt. Ausgaben für Bildungseinrichtungen stellen eine Investition dar, die dazu beitragen kann, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP zeigen, in welchem Ausmaß ein Land der Bildung im Rahmen der Ressourcenzuweisung Priorität einräumt. An der Entscheidung, welcher Anteil der insgesamt zur Verfügung stehenden Finanzmittel für das Bildungswesen bereitgestellt werden soll, sind Regierungen und Unternehmensleitungen ebenso wie der einzelne Schüler/Studierende und seine Familie beteiligt. Zu einem gewissen Teil wird diese Entscheidung auch von der Zahl junger Menschen im Schulalter und der Bildungsbeteiligung beeinflusst. Wenn zudem die individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Bildungsinvestitionen hoch genug sind, besteht ein Anreiz, die Bildungsbeteiligung auszuweiten und die Gesamtinvestitionen im Bildungsbereich zu steigern.

Der Indikator liefert ferner eine vergleichende Übersicht über die Veränderung der Bildungsausgaben im Zeitverlauf. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittel für Bildung müssen sich die Regierungen mit Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Lehrergehälter oder der Bildungseinrichtungen auseinandersetzen. Dabei kann der vorliegende Indikator als Bezugspunkt dienen, denn er weist auf, wie sich der Umfang der Bildungsausgaben, sowohl gemessen am BIP als auch in absoluten Zahlen, im Zeitverlauf in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen (z. B. von Unternehmen im Rahmen der dualen Berufsausbildung erbrachte Bildungsdienstleistungen). Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen umfassen nicht nur die Ausgaben für Unterrichtszwecke, sondern beinhalten auch öffentliche und private Ausgaben für zusätzliche Leistungen für Schüler/Studierende und deren Familien (wie Unterbringung und Transport), soweit diese von Bildungseinrichtungen erbracht werden. Im Tertiärbereich können auch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen erheblichen Teil ausmachen. Sie sind in diesem Indikator enthalten, soweit die Forschungsleistungen von Bildungseinrichtungen erbracht werden.

Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So erwerben beispielsweise Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen erteilen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Kosten bleiben bei diesem Indikator außer Betracht, selbst wenn diese öffentlich subventio-

niert werden. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

Alle OECD-Länder investieren einen wesentlichen Teil ihrer nationalen Ressourcen in Bildung. Unter Berücksichtigung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Finanzquellen geben die OECD-Länder zusammen 6,1 Prozent der Gesamtsumme ihrer Bruttoinlandsprodukte für Bildungseinrichtungen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich aus. Angesichts der Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte wird ein so großer Ausgabenposten auf der Suche nach Möglichkeiten zur Reduzierung oder Begrenzung des Ausgabenwachstums seitens der Regierungen einer kritischen Prüfung unterzogen.

Die höchsten Ausgaben für Bildungseinrichtungen weisen Dänemark, Island, Korea und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Israel auf, wo sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen auf mindestens 7 Prozent des BIP belaufen. 7 der 28 OECD-Länder mit verfügbaren Daten sowie 3 der 6 Partnerländer geben weniger als 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen aus; am niedrigsten ist dieser Anteil in der Türkei und dem Partnerland Russische Föderation mit 2,7 bzw. 3,9 Prozent (Tab. B2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

Die Unterschiede in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind im Elementarbereich am ausgeprägtesten. Hier reicht die Spanne von weniger als 0,1 Prozent des BIP in Australien bis zu mindestens 0,8 Prozent in Island und Ungarn sowie dem Partnerland Israel (Tab. B2.2). Diese Unterschiede im Elementarbereich lassen sich hauptsächlich durch die unterschiedlichen Beteiligungsquoten kleinerer Kinder in den einzelnen Ländern erklären (s. Indikator C1), sie ergeben sich manchmal aber auch aus dem Ausmaß, in dem private Erziehung und Betreuung im Vorschulalter von diesem Indikator erfasst werden.

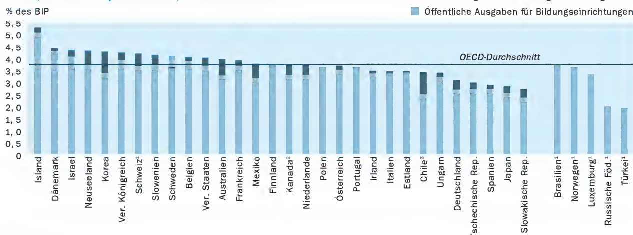
So wird beispielsweise in Irland ein Großteil des Angebots im Elementarbereich von privaten Einrichtungen erbracht, die noch nicht in den entsprechenden offiziellen Datenerhebungen erfasst sind. Außerdem wird ein hochwertiges Angebot im Bereich der Erziehung und Betreuung im Vorschulalter nicht nur an den in diesem Indikator behandelten Bildungseinrichtungen angeboten, sondern findet häufig in eher informeller Form statt. Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten daher nur mit Vorsicht gezogen werden.

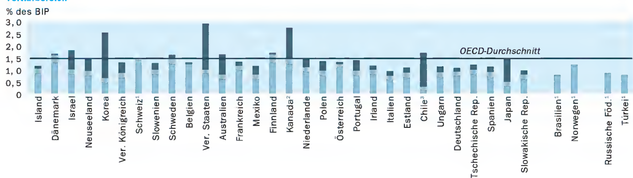
Im Durchschnitt der OECD-Länder gehen 65 Prozent aller Ausgaben für Bildungseinrichtungen (oder 60 Prozent der Ausgaben insgesamt) in den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Aufgrund der in den OECD-Ländern weitgehend universellen Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I und der hohen Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (s. Indikator C1) entfällt der größte Teil der Ausgaben auf Bildungseinrichtungen auf diese Bildungsbereiche, nämlich 3,7 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte aller OECD-Länder. Gleichzeitig sorgen die deutlich höheren Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro

Abbildung B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2006)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel





1. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 2. Referenzjahr 2005. 3. Referenzjahr 2007.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben von Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD. Tabelle B2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887

Schüler/Studierenden im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich dafür, dass die Gesamtausgaben für diese Bildungsbereiche höher sind als die reinen Schüler-/Studierendenzahlen vermuten lassen.

Fast ein Drittel der Ausgaben für Bildungseinrichtungen der OECD insgesamt entfällt auf Einrichtungen des Tertiärbereichs. In diesem Bildungsbereich gibt es große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Zugangsmöglichkeiten zum Studium, der Dauer der einzelnen Studiengänge und der Organisation des Studiums. Dies führt zu größeren Unterschieden bei den für den Tertiärbereich zur Verfügung gestellten Mitteln. Einerseits geben Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Israel zwischen 1,8 und 2,9 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus und gehören zu den Ländern mit dem höchsten Anteil privater Ausgaben im Tertiärbereich. Andererseits liegt der Anteil des BIP, der in Belgien, Frankreich, Island, Mexiko und dem Vereinigten Königreich sowie in den Partnerländern Brasilien und Slowenien in tertiäre Bildungseinrichtungen investiert wird, unter dem OECD-Durchschnitt. Diese Länder gehören zu den OECD-Ländern, in denen der Anteil

der Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich am BIP über dem OECD-Durchschnitt liegt (Tab. B2.1 und Abb. B2.2).

Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildung zwischen 1995, 2000 und 2006

Heute erlangen mehr Menschen als je zuvor einen Abschluss im Sekundarbereich II und Tertiärbereich (s. Indikator A1). In vielen Ländern wurde dieser Anstieg der Absolventenzahlen von erheblichen finanziellen Ausgaben begleitet. In allen Ländern sind die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung (alle Bildungsbereiche zusammen) zwischen 1995 und 2006 real um mindestens 10 Prozent gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder lag der Anstieg bei 44 Prozent (s. Tab. B2.5 im Internet).

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hängen zum Teil damit zusammen, dass die Bevölkerung im üblichen Schulalter unterschiedlich groß ist, aber auch die Entwicklung des jeweiligen Volkseinkommens spielt eine Rolle. So stiegen beispielsweise in Irland die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen zwischen 1995 und 2006 um mehr als 90 Prozent, während sich das BIP im gleichen Zeitraum verdoppelte, sodass sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP verringerten (Tab. B2.5).

Der Anstieg der Bildungsausgaben für alle Bildungsbereiche war in der Hälfte der 28 Länder mit verfügbaren Daten für die Jahre 1995 und 2006 größer als das Wachstum des BIP. Er lag in diesem Zeitraum in den folgenden Ländern über 0,7 Prozentpunkte: in Dänemark (von 6,2 auf 7,3 Prozent), der Türkei (von 1,7 auf 2,7 Prozent), im Vereinigten Königreich (von 5,2 auf 5,9 Prozent), in den Vereinigten Staaten (von 6,6 auf 7,4 Prozent) sowie im Partnerland Brasilien (von 3,7 auf 4,9 Prozent). In der anderen Hälfte der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten war jedoch der Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen tendenziell niedriger als das Wachstum des BIP. Die größten Unterschiede ergaben sich in Frankreich, Österreich und Spanien sowie in den Partnerländern Estland und Israel, wo zwischen 1995 und 2006 der für Bildungseinrichtungen aufgewendete Anteil am BIP um mindestens 0,6 Prozentpunkte zurückging (Tab. B2.1), hauptsächlich aufgrund eines Rückgangs der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Wenn man die Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit den Veränderungen des BIP vor und nach dem Jahr 2000 vergleicht, ergibt sich ein eindeutigeres Bild: In 13 der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten sanken zwischen 1995 und 2006 die Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen als Prozentsatz des BIP, um zwischen 2000 und 2006 dann anzusteigen. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen (alle Bildungsbereiche zusammen) als Prozentsatz des BIP stiegen jedoch in diesen beiden Zeiträumen in 6 der 28 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten (Australien, Dänemark, Polen, Portugal, Türkei und Vereinigte Staaten), während sie in einer Gruppe von sechs anderen Ländern (Deutschland, Frankreich, Österreich und Spanien sowie den Partnerländern Estland und Israel) in beiden Zeiträumen zurückgingen. In den drei übrigen Ländern (Japan, Schweden sowie dem Partnerland Chile) gab es nur in Chile zwischen 1995 und 2000 einen deutlichen Anstieg der Ausgaben als Prozentsatz des BIP, dem nach 2000 ein starker Rückgang folgte.

Im Zeitraum von 1995 bis 2006 entwickelten sich die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche sehr unterschiedlich. In 16 der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Prozentsatz des BIP zurück. Im Tertiärbereich gingen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 1995 und 2006 nur in Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, den Niederlanden und Norwegen sowie dem Partnerland Israel zurück.

In 21 der 28 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (im Vergleich zum BIP) zwischen 1995 und 2006 stärker als die Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Dies hängt mit dem größeren Anstieg der Zahl der Studierenden im Verhältnis zur relativ stabilen Anzahl der Schüler in den vorgelagerten Bildungsbereichen zusammen (Tab. B1.5). Die einzigen Ausnahmen sind hier Australien, Dänemark, die Niederlande, die Türkei, das Vereinigte Königreich sowie die Partnerländer Brasilien und Chile. Die Ausgaben für den Tertiärbereich stiegen in Kanada, der Schweiz, Spanien, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Estland um mindestens 0,7 Prozentpunkte mehr als die Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. B2.1).

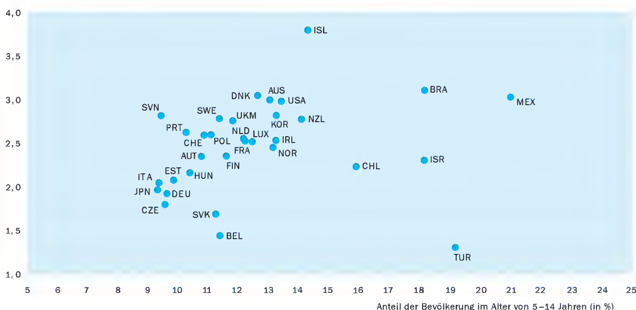
Zusammenhang zwischen nationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und demografischer Bevölkerungsstruktur

Der Umfang der von einem Land für Bildung bereitgestellten Finanzmittel hängt von mehreren, sich gegenseitig beeinflussenden Angebots- und Nachfragefaktoren ab, wie z. B. der demografischen Bevölkerungsstruktur, der Bildungsbeteiligung, dem Pro-Kopf-Einkommen, dem Niveau der Lehrergehälter sowie der Unterrichtsorganisation und der Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. So können beispielsweise OECD-Länder mit hohen Bildungsausgaben eine höhere Bildungsbeteiligung haben, während Länder mit niedrigen Bildungsausgaben eventuell entweder den Zugang zu den höheren Bildungsbereichen beschränken oder die Bildungsinhalte auf besonders effiziente Weise vermitteln. Die Verteilung der Schüler und Studierenden auf die verschiedenen Bildungsbereiche und Fächergruppen kann sich ebenso unterscheiden wie die Dauer der Bildungs- und Studiengänge sowie Umfang und Organisation entsprechender Forschungsaktivitäten. Schließlich bedeuten große Unterschiede zwischen dem BIP der einzelnen OECD-Länder, dass selbst wenn der in Bildung investierte Anteil des BIP ähnlich hoch ist, die Unterschiede bei den auf jeden Schüler/Studierenden entfallenden absoluten Beträgen sehr groß sein können (s. Indikator B1).

Die Zahl junger Menschen im Schulalter in einem Land bestimmt die potenzielle Nachfrage nach schulischer und beruflicher Grundausbildung: Je mehr junge Menschen es gibt, desto größer ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Bei OECD-Ländern mit einem vergleichbaren Volkseinkommen wird ein Land mit einem relativ großen Bevölkerungsanteil junger Menschen einen größeren Prozentsatz seines BIP für Bildungseinrichtungen ausgeben müssen, damit Kinder und Jugendliche im Schulalter in dem entsprechenden Land – unter Annahme gleicher Grundvoraussetzungen – die Chance haben, im gleichen Umfang an Bildung teilzunehmen wie junge Menschen in anderen OECD-Ländern. Ist dagegen der Bevölkerungsanteil junger Menschen verhältnismäßig klein, so wird das betreffende Land nur einen geringeren Anteil

Abbildung B2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs I als Prozentsatz des BIP und Anteil der Bevölkerung im Alter von 5 bis 14 Jahren (2006)



Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.
Quelle: OECD. Tabellen B2.2 und B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887

seines BIP für Bildungseinrichtungen einsetzen müssen, um ähnliche Bildungsergebnisse zu erzielen.

Ein Vergleich der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I als Prozentsatz des BIP mit der Größe der Bevölkerungsgruppe der 5- bis 14-Jährigen (was ungefähr dem Alter der Schüler im Primar- und Sekundarbereich I entspricht) ergibt folgendes Bild: In 9 der 13 Länder mit verfügbaren Daten zu beiden Kennzahlen mit einem überdurchschnittlich hohen Bevölkerungsanteil im Primar- und Sekundarbereich II (Australien, Dänemark, Irland, Island, Korea, Mexiko, Neuseeland und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Brasilien) liegen auch die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP über dem Durchschnitt. Im Gegensatz hierzu liegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Ländern, bei denen der Bevölkerungsanteil der Altersgruppe von 5 bis 14 Jahren in Bildung und Ausbildung am niedrigsten ist (unter 10 Prozent), also Deutschland, Italien, Japan, die Tschechische Republik sowie die Partnerländer Estland und Slowenien, mit Ausnahme von Slowenien unter dem Durchschnitt (Tab. B2.3 und Abb. B2.3).

Das entsprechende Verhältnis zwischen Ausgaben und Bevölkerungsanteil ist für die Altersgruppen 15 bis 19 Jahre und 20 bis 29 Jahre (die Altersspannen, die ungefähr dem Alter für den Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich entsprechen) weniger deutlich. Dies könnte durch mehrere Faktoren verursacht werden, zum Beispiel dadurch, dass das Alter der Schüler und Studierenden in diesen Bildungsbereichen wesentlich stärker variiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Außerdem entscheidet nicht allein der Anteil junger Menschen im Schulalter über das Ausgabenniveau. Dies

gilt auch für den Primar- und Sekundarbereich II. Der von den einzelnen Ländern mit einem ähnlich hohen Anteil der Bevölkerung im formalen Bildungssystem für Bildungseinrichtungen ausgegebene Anteil am BIP kann durchaus unterschiedlich hoch sein, je nachdem welche Priorität dem einzelnen Bildungsbereich zugemessen wird bzw. wie die Bildungsausgaben auf die verschiedenen Bildungsbereiche verteilt werden (Tab. B2.3 und Abb. B2.3). So ist beispielsweise der Anteil der Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I an der Gesamtbevölkerung in Polen und der Slowakischen Republik ähnlich hoch (11,1 bzw. 11,3 Prozent). Polen gibt jedoch 0,9 Prozentpunkte seines BIP mehr für Bildungseinrichtungen aus als die Slowakische Republik (2,6 gegenüber 1,7 Prozent).

Bevölkerungsprognosen in Bezug auf die relative Größe der Bevölkerung im üblichen Schulalter erlauben einen gewissen Aufschluss über die Veränderungen der Zahl der Schüler und der in den kommenden Jahren zu ihrer Ausbildung erforderlichen Ressourcen. In 28 von 36 OECD-Ländern und Partnerländern dürfte die Zahl der 5- bis 14-Jährigen zwischen 2000 und 2015 zurückgehen. Diese Bevölkerungsentwicklung könnte die Bildungssysteme vor große Herausforderungen stellen, wie zum Beispiel den Umgang mit Überkapazitäten an den Schulen, die Umorganisation und auch die Schließung von Schulen. Am größten dürften diese Herausforderungen im nächsten Jahrzehnt in Korea, Polen, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie in den Partnerländern Estland und Russische Föderation sein. In diesen Ländern werden die Schülerzahlen im Primar- und Sekundarbereich II aller Voraussicht nach um beinahe 20 Prozent zurückgehen (Tab. B2.3). Einige Länder werden hingegen auch vor Aufgaben gestellt, die sich aus einer wachsenden Bevölkerung im üblichen Schulalter ergeben. Dies trifft besonders auf Irland und Spanien sowie das Partnerland Israel zu, da in diesen Ländern die Bevölkerung in der Altersgruppe von 5 bis 14 Jahren bis zum Jahr 2015 um mehr als 15 Prozent wachsen dürfte. Besonders groß könnte die Herausforderung für das Partnerland Israel sein, da es bereits 2006 zu den drei OECD- und Partnerländern gehörte, die den größten Anteil ihres BIP für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren Bildungsbereich ausgaben (4,4 Prozent des BIP).

Bei den 15- bis 19-Jährigen und 20- bis 29-Jährigen, also den Altersgruppen, die weitgehend der Altersspanne des Besuchs des Sekundarbereichs II und Tertiärbereichs entsprechen, sind die Bevölkerungstrends unterschiedlicher, obwohl Prognosen für 2000 bis 2015 bei diesen Altersgruppen von einem Rückgang von 6 bzw. 3 Prozent ausgehen. Die Bevölkerungsprognosen für diese Bildungsbereiche sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. Im Primar- und Sekundarbereich liegt nämlich die Bildungsbeteiligung in den OECD-Ländern bei nahezu 100 Prozent (s. Indikator C1), und die Zahl der Schüler hängt eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ist dies jedoch nicht der Fall (Tab. B2.3).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen infolge einer höheren Bildungsbeteiligung bedeuten eine größere finanzielle Belastung für die Gesellschaft insgesamt, wobei diese Belastung jedoch nicht nur die öffentliche Hand betrifft. Im Durchschnitt werden von den 6,1 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte in der OECD, die für Bildung bereitgestellt werden, über drei Viertel der Ausgaben mit Mitteln

aus öffentlichen Quellen finanziert (Tab. B2.4). In allen Ländern stellen öffentliche Quellen den weitaus größten Teil der Finanzmittel, in Finnland und Schweden sind sie praktisch die einzige Finanzierungsquelle (mehr als 97 Prozent der Mittel kommen aus öffentlichen Quellen). Die Aufschlüsselung der Bildungsausgaben nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereichen macht jedoch größere Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern deutlich (s. Indikator B3).

Definitionen und angewandte Methodik

B 2

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2006 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*). Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen, wie in diesem Indikator erfasst, umfassen sowohl Ausgaben für unterrichterteilende Bildungseinrichtungen als auch für solche, die keinen Unterricht erteilen. Unterrichterteilende Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die einzelnen Personen in organisierter Form direkten Unterricht in der Gruppe oder per Fernunterricht erteilen. Nicht enthalten sind hierin kommerzielle Unternehmen oder sonstige Einrichtungen, die kurze Ausbildungs- oder Lehrkurse in Form von Einzelunterricht anbieten. Ausgaben von Unternehmen, die Lernende im Rahmen dualer Ausbildungsprogramme unterrichten oder ausbilden, sind jedoch enthalten. Nicht unterrichterteilende Einrichtungen erbringen anderen Bildungseinrichtungen gegenüber administrative, beratende oder fachliche Dienstleistungen, nehmen jedoch selbst keine Schüler/Studierenden auf. Beispiele hierfür sind nationale, bundesstaatliche und regionale Bildungsministerien oder -abteilungen, sonstige auf den verschiedenen staatlichen Ebenen für Bildungsfragen zuständige Organe bzw. entsprechende private Einrichtungen sowie Organisationen, die bildungsbezogene Dienstleistungen wie Berufs- oder psychologische Beratung, Vermittlung von Stellen und Praktika, Durchführung von Tests, Finanzhilfe für Schüler/Studierende, Lehrplanentwicklung, Bildungsforschung, Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden, Transport von Schülern/Studierenden sowie Unterkunft und Verpflegung für Schüler/Studierende anbieten.

Diese breit angelegte Definition der Einrichtungen gewährleistet, dass Ausgaben für Dienstleistungen, die in einigen OECD-Ländern von Schulen und Hochschulen, in anderen Ländern aber von nicht schulischen Stellen erbracht werden, auf vergleichbarer Basis erfasst werden können.

Die Unterscheidung nach der Herkunft der Mittel bezieht sich auf die ursprüngliche Finanzierungsquelle. Anschließende Transferzahlungen vom öffentlichen an den privaten Sektor oder umgekehrt sind darin nicht berücksichtigt. Aus diesem Grund fallen Subventionen an private Haushalte und andere Empfänger, wie z. B. Unterstützungszahlungen für Schul- und Studiengebühren und andere Zahlungen an Bildungseinrichtungen, bei diesem Indikator unter die Kategorie öffentliche Ausgaben. Zahlungen der privaten Haushalte und anderer privater Stellen an Bildungseinrichtungen beinhalten Schul- und Studien- sowie sonstige Gebühren, abzüglich der öffentlichen Subventionen. Eine detaillierte Darstellung der öffentlichen Subventionen findet sich in Indikator B5.

Der „OECD-Durchschnitt" wird als einfacher Durchschnittswert aller OECD-Länder, für die entsprechende Daten vorliegen, berechnet. Der Wert „OECD insgesamt" bezieht sich auf den Wert des Indikators, wenn die OECD-Region als Gesamtheit betrachtet wird (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

Aus Tabelle B2.1 sind die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Haushaltsjahren 1995, 2000 und 2006 zu ersehen. Die Daten für die Ausgaben der Jahre 1995 und 2000 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung ermittelt und 2008 aktualisiert; die Ausgaben für 1995 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung angepasst. Im Interesse der zeitlichen Vergleichbarkeit bezieht sich der OECD-Durchschnitt nur auf diejenigen OECD-Länder, für die Zahlen für alle erfassten Referenzjahre vorliegen.

Die Bevölkerungsprognosen stammen aus der UN-Bevölkerungsdatenbank. Veränderungen in der Größe der jeweiligen Bevölkerungsgruppen im Zeitraum von 2000 bis 2015 sind als Prozentsatz relativ zur Bevölkerungsgröße im Jahr 2000 angegeben (Index = 100). Die Statistiken erfassen die Bewohner eines Landes, unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und ihrem Bildungs- oder Arbeitsmarktstatus.

Die prognostizierten Veränderungen der Schüler-/Studierendenzahlen wurden wie folgt auf Basis der prognostizierten Bevölkerungsveränderungen geschätzt: 5- bis 14-Jährige für den Primar- und Sekundarbereich I, 15- bis 19-Jährige für den Sekundarbereich II und 20- bis 29-Jährige für den Tertiärbereich.

Zusätzliche Informationen

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664243822887:

- Table B2.5: Change in expenditure on educational institutions and in GDP (Veränderungen der Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP) (1995, 2000, 2006)

Tabelle B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereichen (1995, 2000, 2006)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr

	2006			2000			1995		
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder									
Australien	4,0	1,6	5,7	4,0	1,5	5,6	3,6	1,6	5,3
Österreich	3,7	1,3	5,5	3,9	1,1	5,5	4,3	1,2	6,2
Belgien	4,1	1,3	6,1	4,1	1,3	6,1	m	m	m
Kanada[1,2]	3,7	2,7	6,5	3,3	2,3	5,9	4,3	2,1	6,7
Tschechische Republik	3,0	1,2	4,8	2,8	0,8	4,2	3,5	0,9	5,1
Dänemark[2]	4,4	1,7	7,3	4,1	1,6	6,6	4,0	1,6	6,2
Finnland	3,8	1,7	5,8	3,6	1,7	5,6	4,0	1,9	6,3
Frankreich	3,9	1,3	5,9	4,3	1,3	6,4	4,5	1,4	6,6
Deutschland	3,1	1,1	4,8	3,3	1,1	4,9	3,4	1,1	5,1
Griechenland[2]	m	m	m	2,7	0,8	3,6	2,0	0,6	2,6
Ungarn	3,4	1,1	5,6	2,9	1,1	4,9	3,5	1,0	5,3
Island[2]	5,3	1,1	8,0	4,8	1,1	7,1	m	m	m
Irland	3,5	1,2	4,7	2,9	1,5	4,5	3,8	1,3	5,2
Italien	3,5	0,9	4,9	3,2	0,9	4,5	3,5	0,7	4,6
Japan[2]	2,8	1,5	5,0	3,0	1,4	5,0	3,1	1,3	5,0
Korea	4,3	2,5	7,3	3,6	2,3	6,4	m	m	m
Luxemburg[2,3]	3,3	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,8	1,1	5,7	3,5	1,0	5,0	3,7	1,0	5,1
Niederlande	3,7	1,5	5,6	3,4	1,4	5,1	3,4	1,6	5,4
Neuseeland	4,3	1,5	6,3	m	m	m	m	m	m
Norwegen[3]	3,7	1,2	5,4	3,8	1,2	5,1	4,3	1,6	5,9
Polen	3,7	1,3	5,7	3,9	1,1	5,6	3,6	0,8	5,2
Portugal	3,6	1,4	5,6	3,9	1,0	5,4	3,6	0,9	5,0
Slowakische Republik[2]	2,7	1,0	4,3	2,7	0,8	4,1	3,1	0,7	4,7
Spanien	2,9	1,1	4,7	3,2	1,1	4,8	3,8	1,0	5,3
Schweden	4,1	1,6	6,3	4,3	1,6	6,3	4,1	1,5	6,0
Schweiz[3]	4,2	1,4	5,9	4,2	1,1	5,7	4,6	0,9	6,0
Türkei[3]	1,9	0,8	2,7	1,8	0,8	2,5	1,2	0,5	1,7
Vereinigtes Königreich	4,3	1,3	5,9	3,5	1,0	4,9	3,6	1,1	5,2
Vereinigte Staaten	4,0	2,9	7,4	3,9	2,7	7,0	3,8	2,3	6,6
OECD-Durchschnitt	**3,7**	**1,4**	**5,7**	~	~	~	~	~	~
OECD insgesamt	**3,7**	**1,9**	**6,1**	~	~	~	~	~	~
EU19-Durchschnitt	**3,6**	**1,4**	**5,6**	~	~	~	~	~	~
OECD-Ländermittel für Länder mit Daten für 1995, 2000 und 2006 (24 Länder)	**3,6**	**1,4**	**5,5**	**3,5**	**1,3**	**5,2**	**3,7**	**1,3**	**5,4**
Partnerländer									
Brasilien[3]	3,8	0,8	4,9	2,6	0,7	3,7	2,6	0,7	3,7
Chile[4]	3,4	1,7	5,7	4,4	2,0	6,7	3,2	1,7	5,1
Estland[3]	3,5	1,1	4,9	3,9	1,0	5,4	4,2	1,0	5,8
Israel	4,4	1,8	7,8	4,5	1,9	7,9	4,9	1,8	8,4
Russische Föderation[3]	2,0	0,8	3,9	1,7	0,5	2,9	m	m	m
Slowenien	4,2	1,3	6,1	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2005 anstelle 2006. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 4. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.2

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2006)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen[1]

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen (einschl. nicht zugeordneter Bildungsgänge)
		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsbereich insgesamt	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	0,1	4,0	3,0	0,9	0,1	1,6	0,1	1,5	5,7
Österreich	0,5	3,7	2,4	1,3	n	1,3	0,1	1,2	5,5
Belgien[2]	0,6	4,1	1,5	2,6	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,1
Kanada[3]	x(2)	3,7	x(2)	x(2)	x(7)	2,7	1,0	1,7	6,5
Tschechische Rep.	0,5	3,0	1,8	1,1	n	1,2	n	1,2	4,8
Dänemark	0,7	4,4	3,1	1,4	x(4,6)	1,7	x(6)	x(6)	7,3
Finnland	0,4	3,8	2,4	1,4	x(4)	1,7	n	1,7	5,8
Frankreich	0,7	3,9	2,5	1,4	n	1,3	0,3	1,1	5,9
Deutschland	0,5	3,1	1,9	1,0	0,2	1,1	0,1	1,0	4,8
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	0,8	3,4	2,2	1,1	0,1	1,1	n	1,1	5,6
Island	0,9	5,3	3,8	1,5	x(4)	1,1	x(6)	x(6)	8,0
Irland	n	3,5	2,5	0,7	0,2	1,2	x(6)	x(6)	4,7
Italien	0,5	3,5	2,1	1,4	n	0,9	n	0,9	4,9
Japan	0,2	2,8	2,0	0,9	x(4,6)	1,5	0,3	1,2	5,0
Korea	0,2	4,3	2,8	1,5	a	2,5	0,5	2,0	7,3
Luxemburg[4]	x(2)	3,3	2,5	0,8	m	m	m	m	m
Mexiko	0,6	3,8	3,0	0,8	a	1,1	x(6)	x(6)	5,7
Niederlande	0,4	3,7	2,6	1,2	n	1,5	a	1,5	5,6
Neuseeland	0,3	4,3	2,8	1,4	0,2	1,5	0,2	1,2	6,3
Norwegen[4]	0,3	3,7	2,5	1,2	x(4)	1,2	x(6)	x(6)	5,4
Polen	0,6	3,7	2,6	1,1	n	1,3	n	1,3	5,7
Portugal	0,4	3,6	2,6	1,0	m	1,4	x(6)	x(6)	5,6
Slowakische Rep.	0,5	2,7	1,7	1,0	x(4)	1,0	x(4)	1,0	4,3
Spanien	0,6	2,9	x(2)	x(2)	a	1,1	x(6)	x(6)	4,7
Schweden	0,6	4,1	2,8	1,3	n	1,6	x(6)	x(6)	6,3
Schweiz[4]	0,2	4,2	2,6	1,6	0,1	1,4	n	1,4	5,9
Türkei[4]	m	1,9	1,3	0,6	a	0,8	x(6)	x(6)	2,7
Ver. Königreich	0,3	4,3	2,8	1,5	n	1,3	x(6)	x(6)	5,9
Vereinigte Staaten	0,4	4,0	3,0	1,0	m	2,9	x(6)	x(6)	7,4
OECD-Durchschnitt	**0,5**	**3,7**	**2,5**	**1,2**	**n**	**1,4**	**0,2**	**1,3**	**5,7**
OECD insgesamt	**0,4**	**3,7**	**2,6**	**1,1**	**n**	**1,9**	**0,2**	**1,2**	**6,1**
EU19-Durchschnitt	**0,5**	**3,6**	**2,3**	**1,2**	**n**	**1,3**	**0,0**	**1,2**	**5,5**
Partnerländer									
Brasilien[4]	0,4	3,8	3,1	0,6	a	0,8	x(6)	x(6)	4,9
Chile[5]	0,5	3,4	2,2	1,2	a	1,7	0,4	1,3	5,7
Estland	0,4	3,5	2,1	1,2	0,2	1,1	0,3	0,8	4,9
Israel	0,9	4,4	2,3	2,0	n	1,8	0,4	1,5	7,8
Russische Föd.[4]	0,5	2,0	x(2)	x(2)	x(2)	0,8	0,2	0,7	3,9
Slowenien	0,6	4,2	2,8	1,3	x(4)	1,3	x(6)	x(6)	6,1

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Spalte (3) bezieht sich nur auf den Primarbereich und Spalte (4) auf den gesamten Sekundarbereich. 3. Referenzjahr 2005. 4. Nur öffentliche Ausgaben (für die Schweiz nur Tertiärbereich). 5. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2006), Bevölkerungsanteil in den typischen Altersgruppen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (Schuljahr 2006/2007) und demografische Trends (2000–2015)

Ausgaben für Bildungseinrichtungen finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen; Anteil in 2006 und Index der Veränderung der Bevölkerung im Alter von 5 bis 14, 15 bis 19 und 20 bis 29 Jahren zwischen 2000, 2005 und 2015

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2006)			Anteil der Bevölkerung (Schuljahr 2006/2007) (in %)			Veränderung in der Größe der Bevölkerung (2000 = 100)					
							5–14 Jahre		15–19 Jahre		20–29 Jahre	
	Primar- und Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Tertiärbereich	5–14 Jahre	15–19 Jahre	20–29 Jahre	2005	2015	2005	2015	2005	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	3,0	0,9	1,6	13,0	6,9	14,0	101	99	105	105	101	111
Österreich	2,4	1,3	1,3	10,8	6,0	12,7	97	87	99	93	99	101
Belgien[1]	1,5	2,6	1,3	11,4	6,1	12,4	100	94	102	99	99	99
Kanada[1]	x(2)	3,7	2,7	12,1	6,7	13,8	97	90	104	98	105	114
Tschechische Rep.	1,8	1,1	1,2	9,6	6,3	14,8	84	76	94	66	92	74
Dänemark	3,1	1,4	1,7	12,7	5,9	11,4	106	99	110	125	88	96
Finnland	2,4	1,4	1,7	11,6	6,2	12,6	97	91	96	91	105	105
Frankreich	2,5	1,4	1,3	12,2	6,4	12,8	100	104	101	99	98	97
Deutschland	1,9	1,0	1,1	9,6	5,8	11,9	93	80	104	89	100	101
Griechenland[1]	m	m	m	9,5	5,3	13,8	94	91	82	73	94	73
Ungarn	2,2	1,1	1,1	10,4	6,2	14,4	91	77	95	78	92	76
Island	3,8	x(1)	1,1	14,3	7,5	14,5	100	98	105	105	102	107
Irland	2,5	0,7	1,2	13,3	6,8	16,9	99	120	92	89	113	101
Italien	2,1	1,4	0,9	9,4	5,0	11,5	98	98	93	90	86	75
Japan	2,0	0,9	1,5	9,3	5,0	12,0	96	88	88	81	87	69
Korea	2,8	1,5	2,5	13,3	6,6	15,1	97	70	85	81	92	81
Luxemburg[1]	2,5	0,8	m	12,5	5,9	12,6	107	107	113	133	100	121
Mexiko	3,0	0,8	1,1	21,0	10,0	17,6	98	91	96	100	95	101
Niederlande	2,6	1,2	1,5	12,2	6,1	12,0	101	96	106	107	93	95
Neuseeland	2,8	1,4	1,5	14,1	7,6	13,2	100	98	114	111	101	116
Norwegen[1]	2,5	1,2	1,2	13,2	6,6	12,1	104	98	112	120	92	106
Polen	2,6	1,1	1,3	11,1	7,3	16,8	83	66	87	59	109	89
Portugal	2,6	1,0	1,4	10,3	5,5	13,9	99	101	87	82	97	76
Slowakische Rep.	1,7	1,0	1,0	11,3	7,4	16,9	85	69	91	65	102	85
Spanien	x(2)	2,9	1,1	9,4	5,1	14,6	99	116	89	79	100	72
Schweden	2,8	1,3	1,6	11,4	6,8	12,0	92	89	116	98	96	114
Schweiz[1]	2,6	1,6	1,4	10,9	6,0	12,2	100	87	106	107	99	112
Türkei[1]	1,3	0,6	0,8	19,2	8,7	18,4	102	97	97	101	105	106
Ver. Königreich	2,8	1,5	1,3	11,8	6,6	13,2	97	93	108	100	101	111
Vereinigte Staaten	3,0	1,0	2,9	13,4	7,1	14,0	101	104	108	109	106	121
OECD-Durchschnitt	**2,5**	**1,2**	**1,4**	**12,1**	**6,5**	**13,8**	**97**	**93**	**100**	**94**	**98**	**97**
EU19-Durchschnitt	**2,3**	**1,2**	**1,3**	**12,6**	**6,7**	**14,5**	**96**	**91**	**97**	**91**	**99**	**95**
Partnerländer												
Brasilien[1]	3,1	0,6	0,8	18,2	9,1	17,4	99	105	96	95	110	108
Chile[1]	2,2	1,2	1,7	15,9	8,8	15,9	95	84	111	100	103	122
Estland	2,1	1,2	1,1	9,9	7,7	14,9	75	73	105	60	104	96
Israel	2,3	2,0	1,8	18,2	8,1	15,6	109	125	104	121	106	114
Russische Föd.[1]	x(2)	2,0	0,8	9,6	7,8	16,8	73	72	98	53	109	93
Slowenien	2,8	1,3	1,3	9,5	5,9	14,4	87	80	91	67	99	78

1. Siehe Anmerkungen zu den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in Tabelle B2.2.
Quelle: OECD und Datenbank der Vereinten Nationen. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.4

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2006)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen		
	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt	Öffentlich[1]	Privat[2]	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	3,3	0,7	4,0	0,8	0,8	1,6	4,1	1,6	5,7
Österreich	3,5	0,2	3,7	1,2	0,1	1,3	5,2	0,4	5,5
Belgien	3,9	0,2	4,1	1,2	0,1	1,3	5,9	0,2	6,1
Kanada[3,4]	3,3	0,4	3,7	1,5	1,3	2,7	4,8	1,7	6,5
Tschechische Rep.	2,7	0,3	3,0	1,0	0,2	1,2	4,2	0,6	4,8
Dänemark[4]	4,3	0,1	4,4	1,6	0,1	1,7	6,7	0,6	7,3
Finnland	3,7	n	3,8	1,6	0,1	1,7	5,7	0,1	5,8
Frankreich	3,7	0,2	3,9	1,1	0,2	1,3	5,5	0,4	5,9
Deutschland	2,7	0,4	3,1	0,9	0,2	1,1	4,1	0,7	4,8
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	3,2	0,2	3,4	0,9	0,3	1,1	5,1	0,5	5,6
Island	5,1	0,2	5,3	1,0	0,1	1,1	7,2	0,8	8,0
Irland	3,4	0,1	3,5	1,0	0,2	1,2	4,4	0,3	4,7
Italien	3,4	0,1	3,5	0,7	0,2	0,9	4,6	0,3	4,9
Japan[4]	2,6	0,3	2,8	0,5	1,0	1,5	3,3	1,7	5,0
Korea	3,4	0,9	4,3	0,6	1,9	2,5	4,5	2,9	7,3
Luxemburg[4]	3,3	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,2	0,6	3,8	0,8	0,4	1,1	4,6	1,1	5,7
Niederlande	3,3	0,4	3,7	1,1	0,4	1,5	4,8	0,8	5,6
Neuseeland	3,8	0,6	4,3	0,9	0,5	1,5	5,0	1,3	6,3
Norwegen	3,7	m	m	1,2	m	m	5,4	m	m
Polen	3,7	n	3,7	0,9	0,4	1,3	5,2	0,5	5,7
Portugal	3,6	n	3,6	0,9	0,4	1,4	5,1	0,4	5,6
Slowakische Rep.[4]	2,4	0,4	2,7	0,8	0,2	1,0	3,6	0,6	4,3
Spanien	2,7	0,2	2,9	0,9	0,2	1,1	4,2	0,5	4,7
Schweden	4,1	n	4,1	1,4	0,2	1,6	6,2	0,2	6,3
Schweiz	3,7	0,5	4,2	1,4	m	m	5,4	m	m
Türkei	1,9	m	m	0,8	m	m	2,7	m	m
Ver. Königreich	3,9	0,3	4,3	0,9	0,4	1,3	5,2	0,7	5,9
Vereinigte Staaten	3,7	0,3	4,0	1,0	1,9	2,9	5,0	2,4	7,4
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**0,3**	**3,8**	**1,0**	**0,5**	**1,5**	**4,9**	**0,8**	**5,8**
OECD insgesamt	**3,4**	**0,3**	**3,7**	**0,9**	**1,1**	**2,0**	**4,7**	**1,5**	**6,2**
EU19-Durchschnitt	**3,6**	**0,2**	**3,6**	**1,1**	**0,2**	**1,3**	**5,0**	**0,5**	**5,5**
Partnerländer									
Brasilien	3,8	m	m	0,8	m	m	4,9	m	m
Chile[5]	2,5	0,9	3,4	0,3	1,4	1,7	3,1	2,5	5,7
Estland	3,4	0,1	3,5	0,9	0,2	1,1	4,6	0,3	4,9
Israel	4,1	0,3	4,4	1,0	0,8	1,8	6,2	1,6	7,8
Russische Föd.	2,0	m	m	0,8	m	m	3,9	m	m
Slowenien	3,8	0,4	4,2	1,0	0,3	1,3	5,3	0,8	6,1

1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter Ausgaben für Bildungseinrichtungen, finanziert mit Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Referenzjahr 2005. 4. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 5. Referenzjahr 2007.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664243822887

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Indikator B3

Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Bildungswesen?

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den einzelnen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Ausgaben untergliedert in Ausgaben privater Haushalte und Ausgaben anderer privater Einheiten. Dieser Indikator befasst sich auch mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen, insbesondere im Tertiärbereich, zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen ist.

B 3

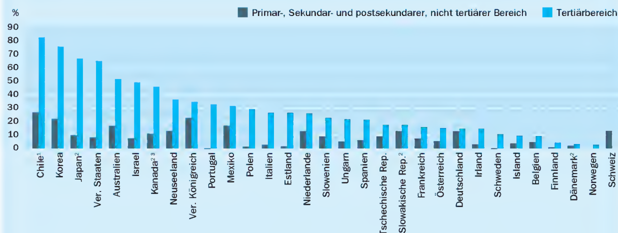
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B3.1

Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2006)

Die Abbildung zeigt die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Schul-/Studiengebühren sowie anderer privater Ausgaben (z. B. für Unterkunft), die den Bildungseinrichtungen zukommen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen mehr als 90 Prozent der Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus öffentlichen Quellen, und in keinem Land (außer Korea, dem Vereinigten Königreich und dem Partnerland Chile) liegt der staatliche Anteil unter 80 Prozent. Im Tertiärbereich variiert der privat finanzierte Anteil jedoch erheblich – er reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland und Norwegen über mehr als 40 Prozent in Australien, Japan, Kanada und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel bis zu mehr als 75 Prozent in Korea und dem Partnerland Chile. Ebenso wie die Studienanfänger- und Abschlussquoten im Tertiärbereich kann auch der Anteil der aus privaten Mitteln finanzierten Ausgaben durch die Zahl internationaler Studierender beeinflusst werden, die in Australien und Neuseeland einen relativ großen Anteil der Studierenden stellen.



1. Referenzjahr 2007. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Referenzjahr 2005.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651

B
3

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In allen Ländern mit vergleichbaren Daten ist zwischen 1995 und 2006 der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen zusammen gestiegen. In fast drei Viertel dieser Länder sind die privaten Ausgaben noch stärker angestiegen. Dennoch wurden 2006 durchschnittlich immer noch 85 Prozent aller Ausgaben für alle Bildungsbereiche zusammen mit Mitteln aus öffentlichen Quellen gedeckt.

- In einigen Ländern ist der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2006 erheblich angestiegen, in anderen Bildungsbereichen war dies jedoch nicht der Fall.

- Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Trenddaten verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich leicht zurück, und zwar von 78 Prozent im Jahr 1995 auf 76 Prozent im Jahr 2000 und 72 Prozent in den Jahren 2005 und 2006. Diese Entwicklung wird hauptsächlich durch die nicht europäischen Länder beeinflusst, in denen die Studiengebühren im Allgemeinen höher sind und Unternehmen durch die Vergabe von Stipendien stärker in die Finanzierung von tertiären Bildungseinrichtungen eingebunden sind.

- Der Anstieg privater Investitionen ging Hand in Hand mit dem steigenden Einsatz öffentlicher Mittel. In 7 der 11 OECD-Länder mit dem stärksten Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2000 und 2006 verlangten die Bildungseinrichtungen jedoch nur geringe oder gar keine Studiengebühren. Ausnahmen hiervon sind Korea, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.

- Im Vergleich mit anderen Bildungsbereichen werden die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs – und in geringerem Ausmaß auch des Elementarbereichs – am stärksten durch private Mittel finanziert: Der Anteil liegt hier bei 27 bzw. 19 Prozent.

- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten kommt der überwiegende Teil der privaten Mittel im Tertiärbereich von den privaten Haushalten. Ausnahmen hiervon sind Kanada, Österreich und Schweden, hier spielen die Ausgaben anderer privater Einheiten eine größere Rolle.

Politischer Hintergrund

In vielen OECD-Ländern ist die Beteiligung sowohl der Teilnehmer des Bildungssystems als auch der Gesellschaft als Ganzer an den Kosten des Bildungssystems Gegenstand öffentlicher Debatten. Die Frage nach der Aufteilung der Kosten stellt sich besonders im Elementarbereich und im Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung durch öffentliche Mittel weniger üblich ist.

Da neue Interessentengruppen an einer größeren Vielfalt angebotener Bildungsgänge teilnehmen und aufgrund einer steigenden Anzahl neuer Anbieter im Bildungsbereich größere Wahlmöglichkeiten bestehen, gehen die Regierungen neue Partnerschaften ein, um die notwendigen Ressourcen für die Finanzierung von Bildung zu mobilisieren und Kosten und Nutzen gerechter zu verteilen. Dementsprechend stellt die Finanzierung durch öffentliche Mittel öfter nur einen – wenn auch sehr großen – Teil der Bildungsfinanzierung dar, und die privaten Mittel haben an Bedeutung gewonnen. Einigen Akteuren ist es ein Anliegen, dass sich das Gleichgewicht zwischen öffentlicher und privater Finanzierung nicht so stark verschiebt, dass potenzielle Studierende dadurch entmutigt werden, ein Studium im Tertiärbereich aufzunehmen. Somit können Veränderungen in den jeweiligen Anteilen der öffentlichen und privaten Finanzierung in einem Land wichtige Informationen hinsichtlich Veränderungen von Beteiligungsstruktur und -umfang innerhalb des jeweiligen Bildungssystems liefern.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Die öffentliche Hand kann ihre Mittel entweder direkt für Bildungseinrichtungen ausgeben oder Subventionen für Bildungszwecke an private Einheiten gewähren. Im Zusammenhang mit den öffentlichen und privaten Anteilen an den Bildungsausgaben ist daher zwischen der originären Herkunft der Mittel und den letztendlich direkten Erwerbern von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen zu unterscheiden.

Zu den originär öffentlichen Ausgaben gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor. Zu den originär privaten Mitteln gehören Schul-/Studiengebühren sowie sonstige Zahlungen der Schüler/Studierenden und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. Die letztendlich öffentliche Finanzierung beinhaltet die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen und andere private Einheiten. Die letztendlich privaten Ausgaben beinhalten Schul-/Studiengebühren sowie andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Beispielsweise erwerben Familien Schulbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder lassen ihren Kindern Privatunterricht außerhalb von Bildungseinrichtungen zukommen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen beträchtlichen Teil der Bildungskosten ausmachen. Diese außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben

sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren B4 und B5 behandelt.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche zusammen

Bildungseinrichtungen werden immer noch überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen und zunehmenden Anteil privater Finanzierung gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 85 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen direkt aus öffentlichen Quellen. Zusätzlich erreichen 1,9 Prozent der Mittel die Bildungseinrichtungen über öffentliche Subventionen an die privaten Haushalte (Tab. B3.1).

In allen OECD-Ländern, für die vergleichbare Daten vorliegen, machen private Mittel für die Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Durchschnitt etwa 15 Prozent der Gesamtmittel aus. Dieser Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, und nur in 9 OECD- sowie 2 Partnerländern liegt der Anteil der privaten Mittel über dem OECD-Durchschnitt. In Australien, Kanada und dem Vereinigten Königreich sowie im Partnerland Israel werden jedoch ungefähr ein Viertel der gesamten Bildungsausgaben aus privaten Mitteln gedeckt. In Japan, Korea und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile beläuft sich ihr Anteil auf mehr als 30 Prozent (Tab. B3.1).

In allen Ländern, für die vergleichbare Daten verfügbar sind, hat die Finanzierung durch öffentliche Mittel für alle Bildungsbereiche zusammen zwischen 2000 und 2006 zugenommen. In fast drei Viertel dieser Länder sind jedoch die privaten Ausgaben noch stärker angestiegen. Als Konsequenz hieraus ging der Anteil der öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen zurück, und zwar in Kanada, Mexiko, Portugal, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich um mehr als 5 Prozentpunkte. Dieser Rückgang ist hauptsächlich auf einen signifikanten Anstieg der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Studiengebühren im Zeitraum zwischen 2000 und 2006 zurückzuführen.

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass der Rückgang des Anteils der öffentlichen Ausgaben an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen (und damit verbunden der Anstieg der privaten Ausgaben) im Allgemeinen nicht von (realen) Kürzungen der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begleitet wurde (Tab. B3.1). Tatsächlich war sogar in vielen OECD-Ländern mit dem höchsten Anstieg der privaten Finanzierung auch der höchste Anstieg der öffentlichen Bildungsfinanzierung zu beobachten. Dies deutet darauf hin, dass eine Zunahme der privaten Finanzierung tendenziell die öffentliche Finanzierung nicht ersetzt, sondern eher ergänzt.

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert jedoch je nach Land und Bildungsbereich.

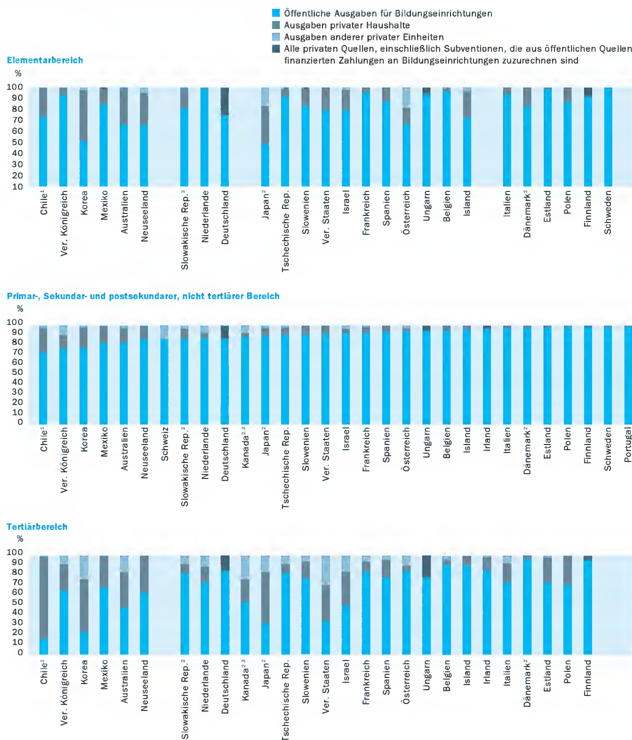
Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementar-, Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs

Investitionen in den Elementarbereich sind von zentraler Bedeutung, um ein solides Fundament für lebenslanges Lernen zu schaffen und einen gerechten Zugang zum

Abbildung B3.2

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2006)

Nach Bildungsbereich



1. Referenzjahr 2007. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Referenzjahr 2005.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD. Tabellen B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651

B
3

Kasten B3.1

Private Aufwendungen für die betriebliche Komponente von Ausbildungsprogrammen

In vielen Ländern sind kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungsprogramme in der einen oder anderen Form Teil des Bildungssystems (z. B. duale Berufsausbildungsprogramme). Jedoch sind nach den Ergebnissen einer Blitzumfrage der Niederlande 9 der 14 OECD-Länder, in denen es eine Form der dualen Ausbildung gibt (Australien, Belgien [fläm.], Dänemark, Frankreich, Island, Norwegen, Österreich, Tschechische Republik und Ungarn), nicht in der Lage, die im Zusammenhang mit diesen Ausbildungsprogrammen entstehenden Aufwendungen der Unternehmen bei den Finanzindikatoren von *Bildung auf einen Blick* zu berücksichtigen. Ausnahmen bilden hier Deutschland, Finnland, die Niederlande (zum ersten Mal dieses Jahr), die Schweiz und das Vereinigte Königreich.

Der Umfang der betrieblichen Ausbildungskomponente ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann sich in einigen Ländern deutlich auf die Gesamtausgaben auswirken. Von den Ländern mit verfügbaren Daten nimmt in Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz ein bedeutender Teil aller Schüler (d. h. etwa 20 Prozent in den Niederlanden, 50 Prozent in Deutschland und 60 Prozent in der Schweiz) an kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsprogrammen teil, wobei der Anteil der entsprechenden Ausgaben am BIP zwischen 0,3 und 0,5 Prozent beträgt (s. Indikator B2). Für diese drei Länder scheinen die Daten international gut vergleichbar zu sein. In diesem Bereich sind weitere Untersuchungen notwendig, um auch andere Länder zu berücksichtigen sowie Unterschiede, die zwischen den einzelnen Ländern in der Organisation und Finanzierung dieser Ausbildungsart bestehen.

In den Niederlanden handelt es sich um Ausbildungsprogramme zur beruflichen Erstausbildung, die sich vor allem auf die Ausgaben für den Sekundarbereich auswirken. Die betriebliche Komponente dieser Programme ist unterschiedlich groß – sie macht zwischen 20 und 80 Prozent des gesamten Lehrplans aus und findet in privaten Unternehmen und gemeinnützigen Organisationen statt. Ausgaben für die Ausbildung von Schülern in diesen Betrieben und Organisationen werden als private Bildungsausgaben eingestuft. Diese Ausgaben umfassen nur die Ausbildung an sich (d. h. die Vergütung von Lehrkräften und Ausbildern sowie die Kosten für Lehrmaterialien und -ausrüstung). Auch besondere Ausgaben zur Ausbildung betrieblicher Ausbilder werden hier erfasst. Gehaltszahlungen oder andere Vergütungen für die Schüler oder Auszubildenden werden hier nicht berücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass sie als Ausgleich für die von den Auszubildenden erbrachte Arbeitsleistung dienen. Letzteres entspricht den UOE-Richtlinien.

Weitere Informationen zu berufsbildenden Ausbildungsgängen s. Indikator C1.

späteren Lernangebot in der Schule zu gewährleisten. Im Elementarbereich ist der private Anteil an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen größer als bei allen Bildungsbereichen zusammen und beläuft sich im Durchschnitt auf 19 Prozent. Dieser Anteil variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern und reicht von höchs-

tens 5 Prozent in Belgien, Frankreich, den Niederlanden und Schweden sowie dem Partnerland Estland über weit mehr als 25 Prozent in Australien, Deutschland, Island, Neuseeland und Österreich sowie dem Partnerland Chile bis zu mehr als 50 Prozent in Japan und Korea (Tab. B3.2a).

In den OECD- und Partnerländern dominiert im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich eindeutig die öffentliche Finanzierung. In den OECD-Ländern beläuft sie sich im Durchschnitt auf 91 Prozent. In Australien, Deutschland, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Chile liegt jedoch der Anteil der privaten Mittel bei über 10 Prozent (Tab. B3.2a und Abb. B3.2). Die Bedeutung der staatlichen Finanzierung spiegelt möglicherweise die Tatsache wider, dass das Bildungsangebot im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich meist als öffentliches Gut angesehen wird. In den meisten Ländern wird in diesen Bereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Schulgebühren. In Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz fällt der Großteil der privaten Ausgaben in Form der Beiträge der Unternehmen zur dualen Berufsausbildung im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an (s. Kasten B3.1).

Zwischen 2000 und 2006 ging in 15 der 27 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich leicht zurück. In sechs dieser Länder belief sich der Anstieg der privaten Ausgaben auf mindestens 2 Prozentpunkte – in Kanada von 7,6 auf 11,3 Prozent, in Korea von 19,2 auf 22,4 Prozent, in Mexiko von 13,9 auf 17,3 Prozent, in der Schweiz von 10,8 auf 13,4 Prozent, in der Slowakischen Republik von 2,4 auf 13,2 Prozent und im Vereinigten Königreich von 11,3 auf 23,2 Prozent. In den verbleibenden neun Ländern waren Verschiebungen bei der Finanzierung in die andere Richtung – hin zur öffentlichen Finanzierung – zu beobachten, wobei jedoch ein Anstieg der öffentlichen Ausgaben von mindestens 2 Prozentpunkten nur in Polen (von 95,4 auf 98,6 Prozent) und in Ungarn (von 92,7 auf 94,7 Prozent) sowie im Partnerland Chile (von 68,4 auf 72,8 Prozent) zu beobachten war (Abb. B3.3 und Tab. B3.2a).

Wie sehr sich auch der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zwischen 2000 und 2006 geändert haben mag – die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen stiegen in allen Ländern mit vergleichbaren Daten. Im Gegensatz zu der allgemeinen Entwicklung war der Anstieg der öffentlichen Ausgaben in Deutschland, Polen und Schweden sowie dem Partnerland Chile von einem Rückgang der privaten Ausgaben (für alle Bildungsbereiche zusammen) begleitet. Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen belief sich jedoch im Jahr 2006 in allen diesen Ländern, mit Ausnahme von Deutschland und dem Partnerland Chile, auf weniger als 5 Prozent.

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Im Tertiärbereich lässt der hohe private Nutzen in Form besserer Beschäftigungsmöglichkeiten und möglicher höherer Einkommen (s. Indikator A7) den Schluss zu, dass eine stärkere Beteiligung des Einzelnen und anderer privater Einheiten an den Kosten der tertiären Bildung gerechtfertigt sein könnte, solange die öffentliche Hand gewähr-

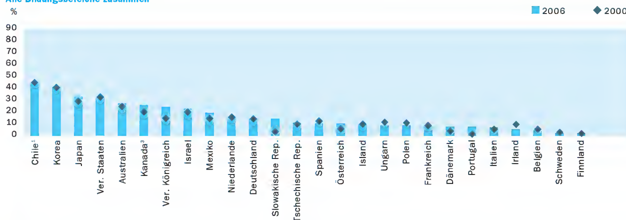
B 3

Abbildung B3.3

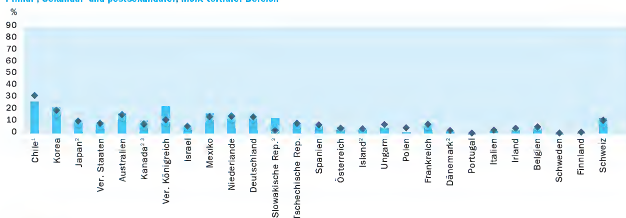
Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2000, 2006)

In Prozent

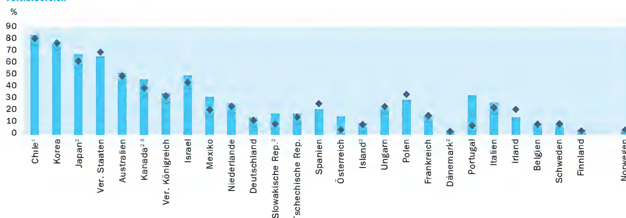
Alle Bildungsbereiche zusammen



Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich



Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2007 anstatt 2006. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2005 anstatt 2006.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Jahr 2006 für alle Bildungsbereiche.

Quelle: OECD. Tabellen B3.1, B3.2a und B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651

leisten kann, dass die Finanzierung des Studiums für die Studierenden unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen möglich ist (s. Indikator B5). In allen OECD- und Partnerländern ist der Anteil der privaten Mittel an der Bildungsfinanzierung im

tertiären Bereich weitaus höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Er macht im Durchschnitt 27 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich aus (Tab. B3.2a und B3.2b).

Der Anteil der Finanzierung von tertiären Einrichtungen, der von Privatpersonen, Unternehmen und sonstigen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 5 Prozent in Dänemark, Finnland und Norwegen über mehr als 40 Prozent in Australien, Japan, Kanada und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel bis zu mehr als 75 Prozent in Korea und dem Partnerland Chile (Abb. B3.2 und Tab. B3.2b). Ungefähr 80 Prozent der Studierenden in Korea sind an privaten Hochschulen eingeschrieben, deren Etats zu über 70 Prozent aus Studiengebühren finanziert werden. Die Beiträge anderer privater Einheiten als der privaten Haushalte zur Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind im Durchschnitt im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. In einem Fünftel der OECD- und Partnerländer (in Australien, Japan, Kanada, Korea, den Niederlanden, Österreich, Schweden und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Israel) beträgt der Anteil der Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen, der von anderen privaten Einheiten als den privaten Haushalten getragen wird, mindestens 10 Prozent.

B 3

In vielen OECD-Ländern ist die wachsende Teilnahme an tertiärer Bildung (s. Indikator C2) auf eine ausgeprägte private und gesellschaftliche Nachfrage zurückzuführen. Der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Tertiärbereich belief sich im Jahr 2006 im Durchschnitt der OECD-Länder auf 73 Prozent. Im Durchschnitt der 18 OECD-Länder, für die Trenddaten für alle Referenzjahre verfügbar sind, ging der Anteil der öffentlichen Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich leicht von 78 Prozent im Jahr 1995 auf 76 Prozent im Jahr 2000 und 72 Prozent in den Jahren 2005 und 2006 zurück. Diese Entwicklung wird hauptsächlich durch die Länder außerhalb Europas getragen, in denen die Studiengebühren im Allgemeinen höher sind und Unternehmen durch die Gewährung von Zuschüssen an tertiäre Bildungseinrichtungen in deren Finanzierung eingebunden sind (Tab. B3.3, Abb. B3.3 und Indikator B5).

In 12 der 22 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten für 1995 und 2006 stieg der Anteil der privaten Bildungsausgaben um mindestens 3 Prozentpunkte. Dieser Anstieg belief sich in Australien, Italien, Mexiko, Österreich, Portugal, der Slowakischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie in den Partnerländern Chile und Israel auf mehr als 9 Prozentpunkte. Nur in Irland und der Tschechischen Republik – und in geringerem Ausmaße in Norwegen und Spanien – kam es zu einem signifikanten Rückgang des privaten Anteils der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. B3.3). In Australien ist der Anstieg des Anteils der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2006 hauptsächlich auf Änderungen des Higher Education Contribution Scheme/Higher Education Loan Programme (HECS/HELP) im Jahr 1997 zurückzuführen. In Irland wurden die Studiengebühren in Studiengängen, die zu einem Erstabschluss im Tertiärbereich führten, während der letzten zehn Jahre schrittweise abgeschafft, was zu einem Rückgang der privaten Ausgaben in diesem Bereich führte (weitere Einzelheiten s. Indikator B5 und Anhang 3 im Internet).

Im Tertiärbereich wurde der Anstieg der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Allgemeinen von einem (realen) Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begleitet, so wie dies auch für alle Bildungsbereiche zusammen zutrifft. Die öffentlichen Bildungsinvestitionen im Tertiärbereich sind in allen OECD- und Partnerländern, für die Vergleichsdaten für 2000 und 2006 vorliegen, mit Ausnahme von Japan und dem Partnerland Chile, unabhängig von den Veränderungen bei den privaten Ausgaben, gestiegen (Tab. B3.2b). In 6 der 11 OECD-Länder mit den größten Steigerungen der öffentlichen Ausgaben im Tertiärbereich (in Island, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn) verlangen die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs jedoch nur geringe oder gar keine Studiengebühren, und der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist relativ niedrig (s. Indikatoren A1 und B5). Im Gegensatz dazu bauen Korea, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten, in denen ebenfalls ein signifikanter Anstieg der öffentlichen Ausgaben zu beobachten war, in großem Umfang auf die private Finanzierung des Tertiärbereichs (Tab. B3.2b).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2006 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Die Anteile der öffentlichen und privaten Mittel an der Finanzierung von Bildungseinrichtungen sind angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen bzw. privaten Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den privaten Ausgaben zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Die in den privaten Mitteln enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Die Etats der Bildungseinrichtungen betreffen teilweise auch zusätzliche Dienstleistungen für Studierende, u. a. soziale Dienste für Studierende (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Ein Teil der Kosten für diese Leistungen wird über Beiträge der Studierenden gedeckt, die in diesem Indikator mit erfasst sind.

„Andere private Einheiten“ umfasst private Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, einschließlich kirchlicher Organisationen, Wohltätigkeitseinrichtungen, Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmervereinigungen. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung.

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 1995 und 2000 wurden im Rahmen einer speziellen Erhebung ermittelt, die 2008 aktualisiert wurde, in der die Ausgaben für 1995 und 2000 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst wurden.

Tabelle B3.1

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen aller Bildungsbereiche (2000, 2006)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	2006					2000		Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2006	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert:	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen[1]	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen[1]
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[1]					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	72,4	20,7	6,8	27,6	0,2	75,3	24,7	115	134
Österreich	89,2	4,8	6,0	10,8	4,4	94,0	6,0	106	202
Belgien	94,4	4,5	1,1	5,6	1,7	94,3	5,7	112	109
Kanada[2]	73,8	11,7	14,5	26,2	m	79,9	20,1	108	152
Tschechische Republik	88,4	7,9	3,7	11,6	m	89,9	10,1	145	170
Dänemark	91,9	4,5	3,5	8,1	m	96,0	4,0	115	242
Finnland	97,5	x(4)	x(4)	2,5	n	98,0	2,0	122	153
Frankreich	90,9	6,8	2,3	9,1	1,6	91,2	8,8	103	107
Deutschland	85,2	x(4)	x(4)	14,8	m	85,6	14,4	103	107
Griechenland	m	m	m	m	m	93,8	6,2	m	m
Ungarn	90,5	x(4)	x(4)	9,5	n	88,3	11,7	152	121
Island	89,8	8,9	1,3	10,2	m	90,0	10,0	144	147
Irland	94,0	5,6	0,4	6,0	m	90,5	9,5	151	92
Italien	92,3	6,0	1,7	7,7	1,2	94,3	5,7	111	141
Japan	66,7	21,8	11,5	33,3	m	71,0	29,0	101	123
Korea	58,8	31,5	9,6	41,2	2,0	59,2	40,8	151	153
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	80,2	19,6	0,2	19,8	1,0	85,3	14,7	123	176
Niederlande	84,3	7,5	8,2	15,7	1,7	84,1	15,9	120	118
Neuseeland	79,9	19,7	0,4	20,1	m	m	m	111	m
Norwegen	m	m	m	m	m	95,0	5,0	120	m
Polen	90,5	9,5	m	9,5	m	89,0	11,0	128	109
Portugal	92,0	6,7	1,4	8,0	m	98,6	1,4	101	608
Slowakische Republik	85,2	10,7	4,0	14,8	0,2	96,4	3,6	127	585
Spanien	88,9	10,1	1,0	11,1	0,4	87,4	12,6	121	105
Schweden	97,3	0,1	2,7	2,7	n	97,0	3,0	118	106
Schweiz	m	m	m	m	m	92,1	7,9	112	138
Türkei	m	m	m	m	m	98,6	1,4	m	m
Vereinigtes Königreich	75,3	16,0	8,7	24,7	12,3	85,2	14,8	117	220
Vereinigte Staaten	68,0	20,3	11,8	32,0	m	67,3	32,7	120	116
OECD-Durchschnitt	**84,7**	**~**	**~**	**15,3**	**1,9**	**~**	**~**	**121**	**177**
EU19-Durchschnitt	**89,9**	**~**	**~**	**10,1**	**2,1**	**~**	**~**	**121**	**194**
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	157	m
Chile[3]	55,6	42,4	2,0	44,4	1,8	55,2	44,8	114	112
Estland	93,0	6,5	0,5	7,0	1,3	m	m	m	m
Israel	76,8	16,3	6,8	23,2	2,2	80,0	20,0	110	133
Russische Föderation	m	m	m	m	a	m	m	190	m
Slowenien	87,0	11,4	1,6	13,0	0,7	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.
2. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 3. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 3

Tabelle B3.2a

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich (2000, 2006)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Elementarbereich (für 3-Jährige und Ältere)					Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich								
	2006					2006					2000		Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2006	
		Aus privaten Quellen					Aus privaten Quellen							
	Aus öffentlichen Quellen	Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[1]	Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[1]	Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen[1]	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	63,1	36,5	0,4	36,9	n	82,8	14,3	3,0	17,2	n	84,4	15,6	114	128
Österreich	63,4	16,6	20,0	36,6	17,0	94,3	3,0	2,6	5,7	1,1	95,8	4,2	104	144
Belgien	96,4	3,5	0,2	3,6	0,3	95,1	4,8	0,1	4,9	1,2	94,7	5,3	110	102
Kanada[2,3]	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(6)	88,7	4,0	7,3	11,3	x(6)	92,4	7,6	114	176
Tschechische Rep.	90,7	7,7	1,6	9,3	m	90,8	7,2	2,1	9,2	m	91,7	8,3	136	153
Dänemark[3]	81,4	18,6	n	18,6	m	97,9	2,1	m	2,1	m	97,8	2,2	119	115
Finnland	90,8	x(4)	x(4)	9,2	n	99,0	x(9)	x(9)	1,0	n	99,3	0,7	125	185
Frankreich	95,5	4,5	n	4,5	n	92,5	6,2	1,3	7,5	1,6	92,6	7,4	101	102
Deutschland	72,2	x(4)	x(4)	27,8	a	87,0	x(9)	x(9)	13,0	m	86,3	13,7	101	96
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	n	m	m	91,7	8,3	m	m
Ungarn	93,8	x(4)	x(4)	6,2	n	94,7	x(9)	x(9)	5,3	n	92,7	7,3	155	110
Island	69,6	26,2	4,2	30,4	n	96,1	3,6	0,2	3,9	n	96,4	3,6	142	152
Irland	m	m	m	m	m	96,9	x(9)	x(9)	3,1	m	96,0	4,0	167	128
Italien	93,5	6,5	n	6,5	n	97,2	2,4	0,4	2,8	0,3	97,8	2,2	115	148
Japan[3]	43,4	38,3	18,4	56,6	m	89,9	7,6	2,5	10,1	m	89,8	10,2	101	101
Korea	46,3	51,5	2,3	53,7	14,1	77,6	20,6	1,8	22,4	1,1	80,8	19,2	149	181
Luxemburg	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	83,2	16,7	0,1	16,8	0,2	82,7	17,2	0,1	17,3	1,3	86,1	13,9	120	156
Niederlande	98,6	1,4	a	1,4	1,0	86,9	5,1	7,9	13,1	2,2	85,7	14,3	123	110
Neuseeland	62,4	32,4	5,3	37,6	m	86,6	13,3	0,1	13,4	m	m	m	106	m
Norwegen	90,5	9,5	m	9,5	n	m	m	m	m	m	99,0	1,0	110	m
Polen	85,3	14,7	m	14,7	n	98,6	1,4	m	1,4	m	95,4	4,6	122	35
Portugal	m	m	m	m	m	99,9	0,1	m	0,1	m	99,9	0,1	99	93
Slowakische Rep.[3]	79,2	20,2	0,6	20,8	0,2	86,8	10,0	3,2	13,2	0,2	97,6	2,4	124	776
Spanien	85,7	14,3	m	14,3	n	93,7	6,3	m	6,3	m	93,0	7,0	113	100
Schweden	100,0	n	n	n	n	99,9	0,1	a	0,1	a	99,9	0,1	114	95
Schweiz	m	m	m	m	a	86,6	n	13,4	13,4	0,7	89,2	10,8	109	138
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	144	m
Ver. Königreich	92,7	7,3	n	7,3	n	76,8	13,7	9,5	23,2	15,8	88,7	11,3	115	273
Vereinigte Staaten	77,6	22,4	a	22,4	a	91,5	8,5	a	8,5	a	91,6	8,4	117	118
OECD-Durchschnitt	**80,7**	**~**	**~**	**19,3**	**1,6**	**91,2**	**~**	**~**	**8,8**	**1,5**	**~**	**~**	**120**	**157**
EU19-Durchschnitt	**88,0**	**~**	**~**	**12,0**	**2,6**	**93,4**	**~**	**~**	**6,6**	**0,6**	**~**	**~**	**122**	**170**
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	171	m
Chile[4]	70,9	29,1	m	29,1	n	72,8	24,6	2,6	27,2	0,1	68,4	31,6	112	91
Estland	98,8	1,2	n	1,2	m	98,5	1,4	0,1	1,5	m	m	m	140	m
Israel	77,6	20,5	2,0	22,4	n	92,2	4,6	3,2	7,8	1,5	94,1	5,9	111	148
Russische Föd.	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	174	m
Slowenien	81,7	18,2	0,1	18,3	n	90,8	8,7	0,5	9,2	1,0	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalten 4, 9) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) abzuziehen. Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalten 1, 6) die öffentlichen Subventionen (Spalten 5, 10) hinzuzurechnen. 2. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2b

Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %), im Tertiärbereich (2000, 2006)

Verteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen, nach Jahr

	Tertiärbereich								
	2006					2000		Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2000 und 2006	
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus privaten Quellen: hiervon subventioniert	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen[1]	Aus öffentlichen Quellen	Alle privaten Quellen[1]
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[1]					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	47,6	35,8	16,6	52,4	0,6	51,0	49,0	122	139
Österreich	84,5	5,4	10,1	15,5	8,9	96,3	3,7	122	580
Belgien	90,6	4,7	4,7	9,4	4,0	91,5	8,5	109	122
Kanada[2 3]	53,4	22,2	24,4	46,6	0,6	61,0	39,0	108	148
Tschechische Rep.	82,1	9,0	8,9	17,9	m	85,4	14,6	183	233
Dänemark[3]	96,4	3,6	n	3,6	n	97,6	2,4	116	174
Finnland	95,5	x(4)	x(4)	4,5	n	97,2	2,8	116	195
Frankreich	83,7	10,1	6,2	16,3	2,4	84,4	15,6	109	114
Deutschland	85,0	x(4)	x(4)	15,0	m	88,2	11,8	102	135
Griechenland	m	m	m	m	m	99,7	0,3	m	m
Ungarn	77,9	x(4)	x(4)	22,1	n	76,7	23,3	135	127
Island	90,2	9,1	0,7	9,8	m	91,8	8,2	137	165
Irland	85,1	13,2	1,7	14,9	m	79,2	20,8	119	79
Italien	73,0	19,3	7,7	27,0	5,0	77,5	22,5	108	138
Japan[3]	32,2	51,4	16,4	67,8	m	38,5	61,5	95	125
Korea	23,1	52,8	24,0	76,9	2,1	23,3	76,7	143	144
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	67,9	31,6	0,4	32,1	0,9	79,4	20,6	118	214
Niederlande	73,4	15,5	11,1	26,6	0,8	76,5	23,5	111	131
Neuseeland	63,0	37,0	m	37,0	m	m	m	131	m
Norwegen	97,0	3,0	m	3,0	m	96,3	3,7	111	88
Polen	70,4	29,6	m	29,6	m	66,6	33,4	166	139
Portugal	66,7	27,6	5,7	33,3	m	92,5	7,5	102	624
Slowakische Rep.[3]	82,1	9,4	8,5	17,9	0,5	91,2	8,8	152	345
Spanien	78,2	17,6	4,2	21,8	1,8	74,4	25,6	125	102
Schweden	89,1	n	10,9	10,9	a	91,3	8,7	114	146
Schweiz	m	m	m	m	a	m	m	135	m
Türkei	m	m	m	m	m	95,4	4,6	137	m
Ver. Königreich	64,8	26,6	8,6	35,2	n	67,7	32,3	138	157
Vereinigte Staaten	34,0	36,3	29,7	66,0	m	31,1	68,9	133	117
OECD-Durchschnitt	**72,6**	**~**	**~**	**27,4**	**1,6**	**77,8**	**22,2**	**125**	**187**
EU19-Durchschnitt	**81,1**	**~**	**~**	**18,9**	**1,8**	**85,2**	**14,8**	**125**	**208**
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	124	m
Chile[4]	16,1	82,5	1,4	83,9	5,9	19,5	80,5	93	117
Estland	73,1	24,9	2,0	26,9	6,0	m	m	121	m
Israel	50,1	34,0	16,0	49,9	5,3	56,5	43,5	100	129
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	258	m
Slowenien	76,9	16,9	6,2	23,1	n	m	m	m	m

1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. Um private Mittel ohne Subventionen zu berechnen, sind von den privaten Mitteln (Spalte 4) die öffentlichen Subventionen (Spalte 5) abzuziehen. Um die gesamten öffentlichen Mittel einschl. öffentlicher Subventionen zu berechnen, sind den direkten öffentlichen Mitteln (Spalte 1) die öffentlichen Subventionen (Spalte 5) hinzuzurechnen.
2. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.3

Entwicklung der relativen Anteile öffentlicher Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung für den Tertiärbereich zwischen 1995 und 2006 (2000 = 100) (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)							Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 1995 und 2006 (2000 = 100, zu konstanten Preisen)						
	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006	1995	2000	2002	2003	2004	2005	2006
OECD-Länder														
Australien	64,8	51,0	48,7	48,0	47,2	47,8	47,6	115	100	105	107	111	115	122
Österreich	96,1	96,3	91,6	92,7	93,7	92,9	84,5	96	100	103	109	120	129	122
Belgien	m	91,5	86,1	86,7	90,4	90,6	90,6	m	100	98	97	99	101	109
Kanada[2]	56,6	61,0	56,4	m	55,1	53,4	m	69	100	98	m	105	108	m
Tschechische Republik	71,5	85,4	87,5	83,3	84,7	81,2	82,1	86	100	122	138	145	147	183
Dänemark[2]	99,4	97,6	97,9	96,7	96,7	96,7	96,4	93	100	123	113	120	115	116
Finnland	97,8	97,2	96,3	96,4	96,3	96,1	95,5	91	100	104	108	114	114	116
Frankreich	85,3	84,4	83,8	83,8	83,8	83,6	83,7	93	100	103	104	105	106	109
Deutschland	89,2	88,2	m	m	m	85,3	85,0	96	100	m	m	m	102	102
Griechenland[2]	m	99,7	99,6	97,9	97,9	96,7	m	63	100	154	194	195	228	m
Ungarn	80,3	76,7	78,7	78,5	79,0	78,5	77,9	78	100	124	140	122	129	135
Island	m	91,8	91,4	90,1	90,3	90,5	90,2	m	100	118	121	128	142	137
Irland	69,7	79,2	85,8	83,8	82,6	84,0	85,1	49	100	103	98	102	109	119
Italien	82,9	77,5	78,6	72,1	69,4	69,6	73,0	85	100	111	100	101	100	108
Japan[2]	35,1	38,5	35,3	36,6	36,6	33,7	32,2	80	100	94	101	102	93	95
Korea	m	23,3	14,9	23,2	21,0	24,3	23,1	m	100	68	127	109	136	143
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	77,4	79,4	71,0	69,1	68,9	69,0	67,9	75	100	119	113	111	119	118
Niederlande	79,4	76,5	74,9	74,4	75,0	73,3	73,4	99	100	103	105	108	111	111
Neuseeland	m	m	62,5	61,5	60,8	59,7	63,0	104	100	112	117	114	120	131
Norwegen	93,7	96,3	96,3	96,7	m	m	97,0	107	100	117	122	124	117	111
Polen	m	66,6	69,7	69,0	72,9	74,0	70,4	89	100	148	151	180	193	166
Portugal	96,5	92,5	91,3	91,5	86,0	68,1	66,7	76	100	99	109	89	101	102
Slowakische Republik[2]	95,4	91,2	85,2	86,2	81,3	77,3	82,1	86	100	112	126	150	127	152
Spanien	74,4	74,4	76,3	76,9	75,9	77,9	78,2	72	100	111	117	119	119	125
Schweden	93,6	91,3	90,0	89,0	88,4	88,2	89,1	84	100	107	111	113	111	114
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	74	100	124	131	131	133	135
Türkei	96,3	95,4	90,1	95,2	90,0	m	m	55	100	113	119	110	m	137
Vereinigtes Königreich	80,0	67,7	72,0	70,2	69,6	66,9	64,8	115	100	123	122	123	m	138
Vereinigte Staaten	37,4	31,1	39,5	38,3	35,4	34,7	34,0	85	100	119	130	131	132	133
OECD-Durchschnitt	**79,7**	**77,8**	**76,0**	**76,5**	**74,2**	**72,8**	**73,3**	**85**	**100**	**112**	**120**	**121**	**124**	**125**
OECD-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**78,2**	**75,9**	**75,7**	**74,8**	**73,8**	**71,9**	**71,6**	**87**	**100**	**112**	**117**	**119**	**122**	**127**
EU19-Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**85,1**	**83,9**	**84,0**	**83,0**	**82,0**	**79,8**	**79,7**	**85**	**100**	**112**	**117**	**120**	**124**	**131**
Partnerländer														
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	78	100	102	109	101	118	124
Chile[3]	25,1	19,5	19,3	17,0	15,5	15,9	16,1	78	100	112	102	99	92	93
Estland	m	m	m	m	m	69,9	73,1	71	100	m	m	112	112	121
Israel	59,2	56,5	53,4	59,3	49,6	48,7	50,1	81	100	96	108	93	95	100
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	100	143	169	173	225	258
Slowenien	m	m	m	m	75,7	76,5	76,9	m	100	m	m	m	m	m

1. Öffentliche Ausgaben und Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664257001651
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4

Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

Die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben sind ein Indiz für den Stellenwert, der Bildung im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen wie dem Gesundheitswesen, der sozialen Sicherung, der Verteidigung und der inneren Sicherheit eingeräumt wird. Dieser Indikator liefert somit nicht nur den Hintergrund für die anderen Indikatoren, die sich mit den Bildungsausgaben befassen, insbesondere Indikator B3 (zu den Anteilen der öffentlichen und privaten Bildungsausgaben), sondern auch die Quantifizierung eines bildungspolitisch wichtigen Aspektes.

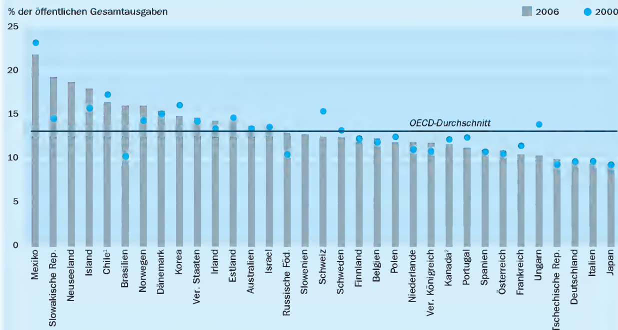
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2000, 2006)

Die Abbildung zeigt die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten, als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Jahr. Bei der Interpretation muss jedoch berücksichtigt werden, dass der öffentliche Sektor in den einzelnen Ländern unterschiedlich groß ist und auch unterschiedliche Aufgaben wahrnimmt.

Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 13,3 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung auf, die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von höchstens 10 Prozent in Deutschland, Italien und Japan bis zu 22 Prozent in Mexiko.



1. Referenzjahr 2007 anstatt 2006. 2. Referenzjahr 2005 anstatt 2006.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in allen Bildungsbereichen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2006.

Quelle: OECD. Tabelle B4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366200117

B
4

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt niedrig ist.
- Zwischen 1995 und 2006 sind die öffentlichen Gesamthaushalte als Prozentsatz des BIP tendenziell leicht gestiegen. In den meisten Ländern stieg der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben und wuchs im Durchschnitt so schnell wie das BIP. In Dänemark, Irland, Neuseeland, den Niederlanden, der Slowakischen Republik und den Vereinigten Staaten sowie in den Partnerländern Brasilien und Chile gab es besonders deutliche Veränderungen bei den öffentlichen Ausgaben zugunsten des Bildungsbereichs.
- Der größte Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben fand zwischen 1995 und 2000 statt (0,9 Prozentpunkte), während zwischen 2000 und 2006 die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben um 0,3 Prozentpunkte anstiegen.
- Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich ungefähr dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der fast universellen Bildungsbeteiligung unterhalb des Tertiärbereichs, aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von weniger als dem Doppelten in Finnland, Kanada und Norwegen bis zum Fünffachen in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in diesem Land in den Tertiärbereich fließen.

Politischer Hintergrund

Wenn der öffentliche Nutzen einer bestimmten Dienstleistung größer ist als der private Nutzen, kann es sein, dass der Markt allein nicht in der Lage ist, derartige Dienstleistungen in angemessenem Umfang bereitzustellen, und der Staat eventuell intervenieren muss. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Staaten intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen den gleichen Zugang zu Bildungschancen bieten, wird durch die staatliche Finanzierung der Bildung sichergestellt, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Dieser Indikator konzentriert sich auf die öffentlichen Bildungsausgaben, behandelt aber auch die Veränderungen der öffentlichen Ausgaben im Zeitablauf. Seit der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre haben die meisten OECD-Länder große Anstrengungen zur Konsolidierung ihrer öffentlichen Haushalte unternommen. Bildung musste mit einer Vielzahl anderer vom Staat zu finanzierenden Aufgaben um öffentliche Mittel konkurrieren. Um diese Entwicklung aufzuzeigen, untersucht dieser Indikator die Veränderungen bei den Bildungsausgaben sowohl in absoluten Zahlen als auch im Verhältnis zur Entwicklung der öffentlichen Gesamthaushalte.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator untersucht die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Subventionen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Studiendarlehen für Studiengebühren und die Lebenshaltungskosten von Studierenden) sowie Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge im Rahmen der dualen Berufsausbildung durchführen). Im Unterschied zu den vorherigen Indikatoren dieses Kapitels beinhaltet dieser Indikator auch öffentliche Subventionen, die nicht Zahlungen privater Haushalte an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, wie z. B. Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden.

Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für die Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden; sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Schülern/Studierenden gewährt werden.

Zu den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche, ohne Bildung, gehören auch die Ausgaben für den Schuldendienst (d. h. Zinszahlungen), die nicht in den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen im Bereich Bildung und denen in anderen Bereichen differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig ange-

setzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Dienstleistungsbereiche ausmachen.

Schließlich ist es wichtig, die öffentlichen Bildungsinvestitionen im Zusammenhang mit den in Indikator B3 behandelten privaten Bildungsausgaben zu betrachten, um so zu einem umfassenden Bild der gesamten Bildungsfinanzierung zu gelangen.

Gesamtvolumen der in die Bildung investierten öffentlichen Mittel

2006 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 13,3 Prozent ihrer gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung auf. Die Werte für die einzelnen Länder reichen jedoch von höchstens 10 Prozent in Deutschland, Italien und Japan bis zu 22 Prozent in Mexiko (Abb. B4.1). Wie bei den Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf müssen auch die hier ausgewiesenen Zahlen im Zusammenhang mit den Schüler-/Studierendenzahlen sowie den jeweiligen Beteiligungsquoten betrachtet werden.

Auch der öffentliche Anteil an der Finanzierung der verschiedenen Bildungsbereiche ist in den einzelnen OECD-Ländern sehr unterschiedlich. Im Jahr 2006 setzten die OECD- und Partnerländer zwischen 6,3 Prozent (Deutschland) und 15,1 Prozent (Mexiko) ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein und zwischen 1,6 Prozent (Italien) und 5,1 Prozent (Neuseeland und Norwegen) für den tertiären Bereich. Im Durchschnitt sind die öffentlichen Ausgaben in den OECD-Ländern im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich nahezu dreimal so hoch wie im Tertiärbereich, hauptsächlich aufgrund der Schüler-/Studierendenzahlen (s. Indikator C1) und der demografischen Struktur der Bevölkerung, aber auch weil der private Anteil an der Finanzierung im Tertiärbereich tendenziell höher ist. Dieses Verhältnis variiert je nach Land von dem Doppelten in Finnland, Kanada und Norwegen bis zum Fünffachen in Korea. Der letztere Wert ist ein Hinweis auf den relativ hohen Anteil privater Mittel, die in Korea in den Tertiärbereich fließen (Tab. B4.1).

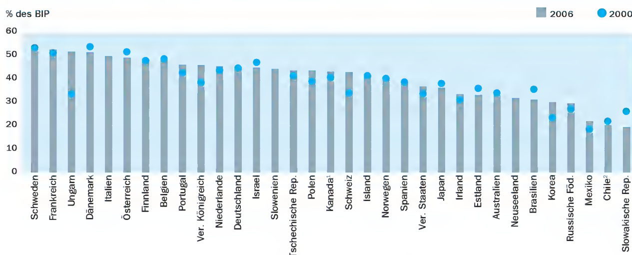
Die öffentliche Finanzierung der Bildung ist eine vorrangige gesellschaftspolitische Aufgabe – selbst in denjenigen OECD-Ländern, in denen die Staatsquote insgesamt niedrig ist. Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte (gemessen als Verhältnis der öffentlichen Ausgaben zum BIP) zu berücksichtigen.

Bei einem Vergleich der öffentlichen Gesamthaushalte im Verhältnis zum BIP mit dem Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung wird offensichtlich, dass sogar in Ländern mit einem relativ geringen Anteil öffentlicher Ausgaben dem Bildungsbereich sehr hohe Priorität beigemessen wird. So gehören zum Beispiel die Anteile öffentlicher Ausgaben, die in Korea, Mexiko, der Slowakischen Republik und den Partnerländern Chile und Brasilien in die Bildung fließen, zu den höchsten unter den OECD-Ländern (Abb. B4.1), und dennoch machen die öffentlichen Gesamtausgaben in diesen Ländern nur einen relativ geringen Teil des BIP aus (Abb. B4.2).

Obwohl das Bild nicht überall eindeutig ist, gibt es einige Belege, die den Schluss nahelegen, dass Länder mit einem hohen Anteil öffentlicher Ausgaben proportional weniger davon für den Bildungsbereich ausgeben; nur eins der zehn bei den öffentlichen Ge-

Abbildung B4.2

Öffentliche Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche als Prozentsatz des BIP (2000, 2006)



Anmerkung: Diese Abbildung zeigt die öffentlichen Ausgaben für alle Leistungsbereiche und nicht nur die öffentlichen Ausgaben für Bildung.
1. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 2. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahr 2006.
Quelle: OECD. Anhang 2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366200117

samtausgaben für öffentliche Dienstleistungen führenden Länder (Dänemark) ist auch bei den öffentlichen Bildungsausgaben unter den Top Ten (Abb. B4.1 und B4.2).

In der Regel nahmen die öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2006 schneller zu als die öffentlichen Gesamtausgaben und genauso schnell wie das Volkseinkommen; der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Mittel, die in den Bildungsbereich flossen, stieg während dieses Zeitraums in 21 der 27 Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 1995 als auch 2006. Gleichzeitig gingen im Durchschnitt dieser 27 Länder die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP leicht zurück. Der größte Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben fand jedoch zwischen 1995 und 2000 statt, während zwischen 2000 und 2006 die öffentlichen Ausgaben für Bildung und die Ausgaben in anderen Bereichen in gleichem Maße zunahmen. Wie jeder andere Bereich öffentlicher Dienstleistungen ist auch die Bildung durch den Prozess der Haushaltskonsolidierungen belastet worden, dennoch stieg der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD-Ländern von 12,0 im Jahr 1995 auf 13,3 Prozent im Jahr 2006. Diese Zahlen lassen erkennen, dass während dieses Zeitraums der stärkste relative Zuwachs im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in Dänemark (von 12,2 auf 15,6 Prozent), Irland (von 12,2 auf 14,4 Prozent), in Neuseeland (von 16,5 auf 18,9 Prozent), den Niederlanden (von 9,1 auf 12,0 Prozent), der Slowakischen Republik (von 14,1 auf 19,5 Prozent) und den Vereinigten Staaten (von 12,6 auf 14,8 Prozent) sowie in den Partnerländern Brasilien (von 11,2 auf 16,2 Prozent) und Chile (von 14,5 auf 16,6 Prozent) zu beobachten war.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2006 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und als Prozentsatz des BIP. Die öffentlichen Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen zum Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. In den öffentlichen Bildungsausgaben sind die Ausgaben sämtlicher öffentlicher Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der kommunalen und regionalen Verwaltungen und anderer öffentlicher Stellen enthalten.

Die öffentlichen Gesamtausgaben entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und kommunaler Ebene. Die laufenden Ausgaben betreffen konsumtive Ausgaben, Pacht-, Miet- und Zinszahlungen, Subventionen sowie sonstige laufende Transferzahlungen (z. B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2) und beruhen auf dem System of National Accounts 1993.

Das (englischsprachige) Glossar unter *www.oecd.org/edu/eag2009* enthält eine Definition der Begriffe „öffentliche Bildungseinrichtungen" (public institutions), „staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen" (government-dependent private institutions) und „unabhängige private Bildungseinrichtungen" (independent private institutions).

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/664366200117*:

- Table B4.2: Distribution of total public expenditure on education (Verteilung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung) (2006)

- Table B4.3a: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (2006) (Originäre Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach staatlicher Ebene, Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) (2006)

Table B4.3b: Initial sources of public educational funds and final purchasers of educational resources by level of government for tertiary education (Originäre Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben und letztendliche Erwerber von Bildungsressourcen, nach staatlicher Ebene, Tertiärbereich) (2006)

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (1995, 2000, 2006)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte (einschl. Subventionen für Lebenshaltungskosten) und Subventionen an andere private Einheiten als Prozentsatz des BIP und der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr

	Öffentliche Ausgaben[1] für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben					Öffentliche Ausgaben[1] für Bildung als Prozentsatz des BIP				
	2006			2000	1995	2006			2000	1995
	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
OECD-Länder										
Australien	10,3	3,4	13,9	13,6	13,6	3,4	1,1	4,6	4,7	5,0
Österreich	7,2	3,0	11,0	10,7	10,8	3,6	1,5	5,4	5,6	6,1
Belgien	8,2	2,7	12,4	12,1	m	4,0	1,3	6,0	5,9	m
Kanada[2,3]	7,7	4,1	11,8	12,4	12,7	3,3	1,8	5,1	5,1	6,2
Tschechische Rep.	6,5	2,3	10,1	9,5	8,7	2,8	1,0	4,4	4,0	4,8
Dänemark[3]	9,4	4,4	15,6	15,3	12,2	4,8	2,3	8,0	8,3	7,3
Finnland	7,9	4,0	12,6	12,5	11,0	3,9	1,9	6,1	6,0	6,8
Frankreich	7,1	2,3	10,6	11,6	11,5	3,8	1,2	5,6	6,0	6,3
Deutschland	6,3	2,5	9,7	9,8	8,5	2,8	1,1	4,4	4,4	4,6
Griechenland	m	m	m	7,3	5,6	m	m	m	3,4	2,6
Ungarn	6,5	2,0	10,4	14,1	12,9	3,4	1,0	5,4	4,8	5,2
Island	12,4	3,3	18,1	15,9	m	5,2	1,4	7,6	6,7	m
Irland	11,0	3,4	14,4	13,6	12,2	3,7	1,1	4,9	4,3	5,0
Italien	6,9	1,6	9,5	9,8	9,0	3,4	0,8	4,7	4,5	4,7
Japan[3]	7,0	1,7	9,5	9,5	m	2,6	0,6	3,5	3,6	3,6
Korea	11,3	2,2	15,0	16,3	m	3,4	0,7	4,5	3,9	m
Luxemburg[3,4]	8,8	m	m	m	m	3,4	m	m	m	m
Mexiko	15,1	3,8	22,0	23,4	22,2	3,3	0,8	4,8	4,4	4,2
Niederlande	7,8	3,3	12,0	11,2	9,1	3,6	1,5	5,5	5,0	5,1
Neuseeland	12,7	5,1	18,9	m	16,5	4,1	1,6	6,0	6,8	5,6
Norwegen	9,8	5,1	16,2	14,5	15,5	4,0	2,1	6,6	5,9	7,9
Polen[4]	8,6	2,2	12,0	12,7	11,9	3,8	1,0	5,3	5,0	5,2
Portugal[4]	8,0	2,2	11,3	12,6	11,7	3,7	1,0	5,3	5,4	5,1
Slowakische Rep.[3]	12,5	4,6	19,5	14,7	14,1	2,4	0,9	3,8	3,9	4,6
Spanien	7,2	2,5	11,1	10,9	10,3	2,8	1,0	4,3	4,3	4,6
Schweden	8,1	3,4	12,6	13,4	10,7	4,4	1,9	6,8	7,2	7,1
Schweiz[4]	8,7	3,4	12,8	15,6	13,5	3,7	1,5	5,5	5,4	5,7
Türkei[4]	m	m	m	m	m	1,9	0,9	2,9	m	m
Ver. Königreich	8,7	2,4	11,9	11,0	11,4	4,0	1,1	5,5	4,3	5,0
Vereinigte Staaten	10,0	3,9	14,8	14,4	12,6	3,7	1,4	5,5	4,9	4,7
OECD-Durchschnitt	**9,0**	**3,1**	**13,3**	**12,9**	**12,0**	**3,5**	**1,3**	**5,3**	**5,1**	**5,3**
EU19-Durchschnitt	**8,1**	**2,9**	**12,2**	**13,1**	**10,7**	**3,6**	**1,3**	**5,4**	**5,1**	**5,3**
Partnerländer										
Brasilien[4]	12,3	2,7	16,2	10,4	11,2	3,8	0,8	5,1	3,8	3,9
Chile[5]	12,2	2,5	16,6	17,5	14,5	2,5	0,5	3,4	3,9	3,0
Estland	10,6	2,8	14,4	14,9	13,9	3,5	0,9	4,8	5,4	5,8
Israel	9,1	2,3	13,7	13,8	13,3	4,1	1,0	6,2	6,5	6,9
Russische Föd.[4]	6,8	2,9	13,1	10,6	m	2,0	0,8	3,9	2,9	m
Slowenien	9,0	2,8	12,9	m	m	4,0	1,2	5,7	m	m

1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.1b. 2. Referenzjahr 2005 anstatt 2006. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Tabelle B1.1a. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Referenzjahr 2007 anstatt 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366200117

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B5

Wie hoch sind die Studiengebühren und was erhalten die Studierenden an öffentlichen Zuschüssen?

Dieser Indikator untersucht die Beziehungen zwischen den jährlich von den Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren, den direkten und indirekten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und den an private Haushalte gezahlten öffentlichen Zuschüssen für den Lebensunterhalt von Studierenden. Der Indikator zeigt auf, ob die Subventionen an private Haushalte in Form von Zuschüssen oder Darlehen gewährt werden, und geht anderen hiermit zusammenhängenden Fragen nach: Gibt es Stipendien/Zuschüsse und Darlehen eher in Ländern, in denen die Bildungseinrichtungen höhere Studiengebühren verlangen? Können Darlehen dazu beitragen, die Effizienz des Ressourceneinsatzes in der Bildung zu steigern und die Nutznießer der Bildungsinvestitionen für einen Teil der Bildungskosten aufkommen zu lassen? Sind Studiendarlehen weniger üblich als Zuschüsse, um einkommensschwache Studierende zur Fortsetzung ihrer Ausbildung zu ermutigen?

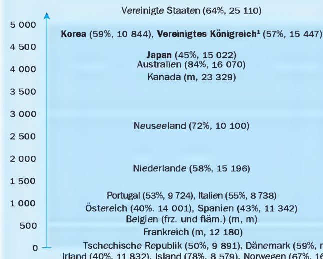
B
5

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B5.1

Durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende im Vollzeitstudium an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2006/07)

Die Abbildung zeigt die jährlichen Studiengebühren in US-Dollar, kaufkraftbereinigt. Fett gedruckte Ländernamen weisen darauf hin, dass sich die Studiengebühren auf öffentliche Bildungseinrichtungen beziehen, jedoch mehr als zwei Drittel der Studierenden an privaten Einrichtungen eingeschrieben sind. Hinter den Länderbezeichnungen sind die jeweiligen Netto-Studienanfängerquoten und die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich A (in US-Dollar) angegeben.



Bei der durchschnittlichen Höhe der Studiengebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhoben werden, bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern, für die Daten vorliegen. In 8 OECD-Ländern verlangen öffentliche Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren, aber in einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten verlangen öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Studierenden Studiengebühren von über 1.500 US-Dollar. Unter den 19 EU-Mitgliedstaaten in der OECD mit verfügbaren Daten werden nur in Italien, den Niederlanden, Portugal und dem Vereinigten Königreich (staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen) jährliche Studiengebühren von mehr als 1.100 US-Dollar pro Vollzeitstudierenden erhoben.

Anmerkung: Diese Abbildung berücksichtigt keine Stipendien, Zuschüsse oder Darlehen, die die Studiengebühren ganz oder teilweise abdecken.
1. In diesem Bildungsbereich gibt es keine öffentlichen Bildungseinrichtungen, und die Mehrzahl der Studierenden ist in staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen eingeschrieben.
Quelle: OECD. Tabellen B1.1a, B5.1a und A2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten Ländern liegen die von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B erhobenen Studiengebühren unter denen des Tertiärbereichs A. Gleichzeitig verdienen Absolventen von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A in allen diesen Ländern deutlich mehr als Absolventen des Tertiärbereichs B.

- Durchschnittlich 19 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich betreffen finanzielle Unterstützungsleistungen an Studierende, private Haushalte und andere private Einheiten. In Australien, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile machen die öffentlichen Subventionen für private Haushalte ungefähr 25 Prozent und mehr der öffentlichen Bildungsetats für den Tertiärbereich aus.

- Niedrige jährliche Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A gehen nicht automatisch mit einem niedrigen Anteil Studierender, die öffentliche Subventionen erhalten, einher. Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen von inländischen Studierenden des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren sind in den nordischen Ländern und der Tschechischen Republik vernachlässigbar gering. Trotzdem erhalten mehr als 55 Prozent der in diesen Ländern in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A eingeschriebenen Studierenden Stipendien/Zuschüsse und/oder öffentliche Darlehen. Außerdem zählen Finnland, Norwegen und Schweden zu den sieben Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A.

- OECD-Länder, in denen Studierende zwar Studiengebühren zahlen müssen, aber in den Genuss ausgesprochen hoher öffentlicher Zuschüsse kommen, weisen im Vergleich zum OECD-Durchschnitt keine niedrigeren Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A auf. So gehören beispielsweise Australien mit 84 Prozent und Neuseeland mit 72 Prozent zu den Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A, und auch die Niederlande und die Vereinigten Staaten liegen mit 58 bzw. 64 Prozent über dem OECD-Durchschnitt. Die höheren Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in Australien und Neuseeland sind auch auf den hohen Anteil internationaler Studierender zurückzuführen.

- Einige Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass Finanzhilfen zur Unterstützung einer tertiären Ausbildung in Form von Darlehen für Studierende mit mittlerem oder hohem (Familien-)Einkommen geeignet sind, nicht jedoch für Studierende aus Familien mit einem niedrigen Einkommen, während es bei den Zuschüssen genau umgekehrt ist. Zuschüsse und Darlehen sind besonders in Australien, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Chile weitverbreitet. Weltweit sind die staatlichen Kosten der Bereitstellung öffentlicher Darlehen für einen signifikanten Teil der Studierenden in denjenigen Ländern höher, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren höher sind.

Politischer Hintergrund

Entscheidungen von Politikern über die Höhe der Studiengebühren von Bildungseinrichtungen wirken sich sowohl auf die Kosten eines Studiums im Tertiärbereich für die Studierenden aus als auch auf die Mittel, die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zur Verfügung stehen. Subventionen an Studierende und ihre Familien dienen auch als Mittel, durch die der Staat eine stärkere Bildungsbeteiligung, insbesondere von Schülern und Studierenden aus einkommensschwachen Familien, fördern kann, indem ein Teil der direkten und indirekten Bildungskosten bezuschusst wird. Sie stellen somit für den Staat eine Möglichkeit dar, Probleme des Zugangs und der Chancengleichheit anzugehen. Der Erfolg des Einsatzes dieser Subventionen muss daher zumindest teilweise auf der Grundlage von Kenngrößen wie Bildungsbeteiligung, Erfolgs- und Abschlussquoten beurteilt werden. Ferner spielen öffentliche Subventionen auch bei der indirekten Finanzierung von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.

Indem Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Studierende gelenkt werden, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen geleistet werden. Da Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten der Studierenden ein Erwerbseinkommen ersetzen können, können öffentliche Subventionen auch dazu beitragen, den Bildungsstand anzuheben, indem Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, teilweise auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu verzichten.

Öffentliche Subventionen können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden: als einkommensabhängige Zuschüsse, als Familienbeihilfen für alle Studierenden, als Steuerfreibeträge für Studierende oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Nicht an bestimmte Bedingungen geknüpfte Subventionsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen werden möglicherweise von einkommensschwachen Studierenden weniger als Anreiz empfunden, als dies bei einkommensabhängigen Zuschüssen der Fall ist. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator gibt Auskunft über die durchschnittliche Höhe der Studiengebühren, die öffentliche und private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erheben. In diesem Indikator wird nicht zwischen Studiengebühren nach Art des Studiengangs unterschieden. Vielmehr liefert der Indikator einen Überblick über die Studiengebühren des Tertiärbereichs A nach Art der Bildungseinrichtung und informiert über den Anteil der Studierenden, die Stipendien/Zuschüsse zur vollständigen oder teilweisen Abdeckung der Studiengebühren erhalten. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind.

Dieser Indikator liefert auch Informationen über den Teil der öffentlichen Bildungsausgaben für tertiäre Bildung, der aus Transferzahlungen an Studierende, ihre Familien und andere private Einheiten besteht. Ein Teil dieser Gelder geht indirekt an Bildungseinrichtungen, wenn z. B. Subventionen für die Zahlung von Studiengebühren genutzt werden. Andere Subventionsleistungen haben keinerlei Bezug zu Bildungseinrichtungen, z. B. finanzielle Zuschüsse zu den Lebenshaltungskosten von Studierenden.

Bei diesem Indikator wird zwischen nicht rückzahlbaren Subventionen in Form von Stipendien und Zuschüssen einerseits und rückzahlbaren Darlehen andererseits unterschieden. Nicht unterschieden wird jedoch zwischen den verschiedenen Arten von Zuschüssen bzw. Darlehen, wie z. B. Stipendien, Familienbeihilfen und Subventionen in Form von Sachleistungen.

Der Staat kann die Studierenden und ihre Familien auch durch die Gewährung von Wohngeld, Steuerermäßigungen und/oder Steueranrechnungen für Bildungsmaßnahmen unterstützen. Diese Subventionen werden von diesem Indikator jedoch nicht erfasst, wodurch die Studierenden gewährten Finanzhilfen in manchen Ländern deutlich zu niedrig angesetzt sein können.

Im Rahmen dieses Indikators wird das Gesamtvolumen der Darlehen angegeben, um Aufschluss über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die derzeitigen Studierenden zu geben. Der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse stellt eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Zins- und Tilgungszahlungen durch den Darlehensnehmer sollten jedoch berücksichtigt werden, wenn die den öffentlichen und privaten Darlehensgebern durch Studiendarlehen entstehenden Nettokosten ermittelt werden sollen. Diese Zahlungen werden in der Regel jedoch nicht von gegenwärtigen Studierenden, sondern von ehemaligen Studierenden geleistet. Außerdem fließen Darlehensrückzahlungen in den meisten Ländern nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Gelder nicht für andere Bildungsausgaben zur Verfügung stehen. Trotzdem werden einige Aspekte der Rückzahlungen derartiger Darlehen berücksichtigt, da diese einen erheblichen Beitrag zur Senkung der realen Ausgaben für die Kredite leisten können. Die OECD-Indikatoren berücksichtigen bei der Diskussion finanzieller Unterstützung für Studierende die Gesamtsumme von Stipendien und Darlehen (brutto).

Häufig wird auch eine staatliche Bürgschaft für Studiendarlehen privater Kreditgeber gewährt. In einigen OECD-Ländern ist diese indirekte Form der Subventionierung ebenso bedeutend wie die direkte Finanzhilfe an Schüler/Studierende oder sogar noch bedeutender. Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden jedoch in diesem Indikator nur die öffentlichen Transferleistungen für private Darlehen an private Einheiten berücksichtigt, das Gesamtvolumen der Darlehen wird dagegen nicht berücksichtigt. Einige Tabellen enthalten trotzdem qualitative Informationen, die so einen ersten Einblick in diese Art von Subvention liefern können.

Für einige OECD-Länder gestaltet es sich außerdem recht schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen, die Studierenden zukommt, eindeutig zu ermitteln. Zahlen zu den Studiendarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Jährliche Studiengebühren für in- und ausländische Studierende an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A

Bei der durchschnittlichen Höhe der Studiengebühren, die von öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A von inländischen Studierenden erhoben werden, bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern. Die öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in den fünf nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden) sowie in Irland und der Tschechischen Republik erheben keine Studiengebühren. Im Gegensatz dazu erheben in einem Drittel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten öffentliche (und staatlich subventionierte private) Bildungseinrichtungen von inländischen Studierenden jährliche Studiengebühren von mehr als 1.500 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten belaufen sich die Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen auf mehr als 5.000 US-Dollar pro Jahr. Unter den 19 EU-Mitgliedstaaten in der OECD mit verfügbaren Daten betragen nur in Italien, den Niederlanden, Portugal und dem Vereinigten Königreich die jährlichen Studiengebühren für einen inländischen Vollzeitstudierenden mehr als 1.100 US-Dollar (Tab. B5.1a und Abb. B5.1).

Die nationalen Bestimmungen zur Regelung der Studiengebühren und der Finanzhilfen an Studierende gelten im Allgemeinen für alle Studierenden an den Bildungseinrichtungen des betreffenden Landes. Selbst wenn das Augenmerk dieses Indikators hauptsächlich auf den inländischen Studierenden liegt, müssen die betreffenden bildungspolitischen Regelungen auch internationale Studierende berücksichtigen, seien es inländische Studierende eines Landes, die zu Studienzwecken ins Ausland gehen, oder andere Studierende, die zu Studienzwecken in das entsprechende Land kommen. Wird bei der Höhe der Studiengebühren oder der möglichen finanziellen Unterstützung zwischen inländischen und nicht inländischen Studierenden unterschieden, kann dies (zusammen mit anderen Faktoren) Einfluss auf den Zustrom internationaler Studierender haben, indem einige Länder dadurch für Studierende an Attraktivität gewinnen, während inländische Studierende vielleicht davon abgehalten werden, zum Studium ins Ausland zu gehen (s. Indikator C2).

Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren können selbst unter Studierenden im gleichen Studiengang variieren. Eine Reihe von Ländern differenziert bei der Höhe der Studiengebühren nach der Staatsangehörigkeit der Studierenden. In Österreich beispielsweise betragen die durchschnittlichen Studiengebühren, die öffentliche Einrichtungen von Studierenden erheben, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Lands sind, das Doppelte der den Studierenden dieser Länder berechneten Gebühren. Diese Art Differenzierung gibt es auch in Australien, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Slowenien (s. Indikator C2). In Dänemark wurden entsprechende Regelungen zum Studienjahr 2006/07 eingeführt. In all diesen Ländern sind die Unterschiede in den Studiengebühren aufgrund der Staatsangehörigkeit oder des Wohnsitzes der Studierenden signifikant (s. Indikator C2).

Jährliche Studiengebühren privater Bildungseinrichtungen

Die jährlichen Studiengebühren privater Bildungseinrichtungen unterscheiden sich in den einzelnen OECD- und Partnerländern und auch innerhalb dieser Länder erheblich. In den meisten OECD- und Partnerländern erheben private Bildungseinrichtungen

höhere Studiengebühren als öffentliche. Nur in Finnland, Irland und Schweden werden weder von öffentlichen noch von privaten Bildungseinrichtungen Studiengebühren erhoben. Innerhalb der Länder sind die Unterschiede tendenziell in jenen Ländern am höchsten, in denen der größte Anteil der Studierenden an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A studiert. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich die Studiengebühren von öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen in den meisten Ländern nicht so stark, in Österreich sind sie sogar gleich. Dies ist zum Teil auf die größere Autonomie der unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen im Vergleich zu den öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen zurückzuführen.

Jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B

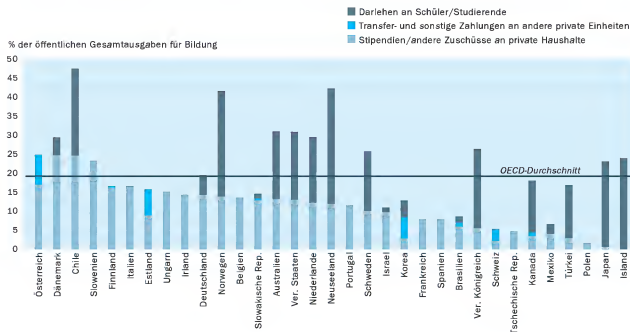
Auch die durchschnittlichen Studiengebühren, die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B erhoben werden, können sich in den einzelnen OECD- und Partnerländern stark unterscheiden. In den nordischen Ländern sowie in Irland und der Tschechischen Republik erheben die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A keine Studiengebühren; auch die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B erheben in der Regel keine (oder nur geringe) Studiengebühren. Gleichzeitig ist jedoch der Tertiärbereich B mit einem Anteil von unter 10 Prozent der Vollzeitstudierenden des gesamten Tertiärbereichs in diesen Ländern relativ klein. Von den Ländern, in denen nur ein kleiner Anteil der Vollzeitstudierenden (maximal 15 Prozent) im Tertiärbereich B eingeschrieben sind, erheben nur die entsprechenden Bildungseinrichtungen in Dänemark, Österreich und Spanien keine bzw. vernachlässigbar niedrige Studiengebühren. Australien ist das einzige Land, in dem ein kleiner Anteil der Vollzeitstudierenden im Tertiärbereich an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B eingeschrieben ist (10 Prozent und zwei Drittel von ihnen an öffentlichen Einrichtungen), die durchschnittlichen Studiengebühren jedoch mit ungefähr 2.400 US-Dollar die höchsten in allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme von Korea sind. Sie sind jedoch immer noch niedriger als an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (ungefähr 4.035 US-Dollar) (Tab. B5.1a und B5.1b im Internet).

In 15 OECD- und Partnerländern sind mindestens 15 Prozent der Vollzeitstudierenden im Tertiärbereich an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B eingeschrieben. In den sieben Ländern, für die Daten über Studiengebühren vorliegen, berechnen öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B inländischen Studierenden im Durchschnitt zwischen 1.780 US-Dollar und 3.370 US-Dollar, mit Ausnahme von Irland, wo keine Studiengebühren erhoben werden. In Japan und Korea sind 25 bzw. 37 Prozent der Vollzeitstudierenden an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B eingeschrieben. Die meisten dieser Studierenden sind an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, die im Durchschnitt Studiengebühren von mehr als 5.000 US-Dollar erheben (Tab. B5.1b). In diesen sieben OECD- und Partnerländern sind die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B erhobenen Studiengebühren niedriger als die an Einrichtungen des Tertiärbereichs A. Dies liegt in erster Linie daran, dass Absolventen von Studiengängen des Tertiärbereichs A in all diesen Ländern deutlich mehr verdienen als Absolventen von Einrichtungen des Tertiärbereichs B (Tab. A7.1, B5.1a und B5.1b im Internet).

Abbildung B5.2

Öffentliche Subventionen für die Ausbildung im Tertiärbereich (2006)

Öffentliche Subventionen für Bildung an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung, nach Art der Subvention



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von „Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte" und „Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten" an den öffentlichen Gesamtaugaben für Bildung.

Quelle: OECD. Tabelle B5.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt für alle Bildungsbereiche zusammen 0,4 Prozent ihres BIP für öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten aus. Der in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten verwendete Teil der Bildungsetats ist im Tertiärbereich mit 0,3 Prozent des BIP wesentlich höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Am höchsten sind die Subventionen im Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP in Norwegen (0,9 Prozent des BIP), gefolgt von Dänemark (0,7 Prozent), Neuseeland (0,7 Prozent), Schweden (0,5 Prozent), Österreich (0,4 Prozent), den Niederlanden (0,4 Prozent) und den Vereinigten Staaten (0,4 Prozent) (Tab. B5.4 und Tab. B5.5 im Internet).

Im Durchschnitt verwenden die OECD-Länder 19 Prozent ihrer Bildungsetats für den Tertiärbereich in Form von Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten (Abb. B5.2). In Australien, Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile machen die öffentlichen Subventionen mindestens 25 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus. Nur in Polen und der Tschechischen Republik machen diese Subventionen weniger als 5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus (Tab. B5.4).

Länderspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs. Dieser Abschnitt systematisiert die in den OECD- und Partnerländern verfolgten Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs und stellt die zur Verfügung stehenden Daten vor. Die Länder werden unter zwei Gesichtspunkten in Gruppen eingeteilt. Der erste Gesichtspunkt ist das Ausmaß der Kostenbeteiligung, also die Höhe der von den Studierenden und/oder ihren Familien im Tertiärbereich A geforderten Beteiligung an den Studienkosten. Der zweite Gesichtspunkt betrifft die öffentlichen Zuschüsse, die die Studierenden erhalten.

Die Finanzierung von Studiengängen im Tertiärbereich A gestaltet sich in den einzelnen OECD- und Partnerländern recht unterschiedlich. Einige Länder mit vergleichbaren Studiengebühren im Tertiärbereich A können sich hinsichtlich des Anteils der Studierenden, die in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommen, unterscheiden und/oder auch hinsichtlich der durchschnittlichen Höhe dieser Zuschüsse (Tab. B5.1a, B5.2, B5.4 sowie Abb. B5.3). Dennoch ermöglichen Vergleiche der von den Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren und der öffentlichen Zuschüsse an Studierende sowie anderer Faktoren wie der Zugangsmöglichkeiten zu den tertiären Bildungseinrichtungen, der Höhe der öffentlichen Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich oder der Höhe der Einkommensbesteuerung die Unterscheidung von vier großen Ländergruppen. Außerdem korreliert das Einkommensteueraufkommen (OECD, 2006) in hohem Maße mit der Höhe der für den Bildungsbereich zur Verfügung stehenden öffentlichen Mittel, und daher kann das Niveau der Steuereinnahmen Hinweise auf die Möglichkeiten zur Finanzierung öffentlicher Subventionen für Studierende liefern.

Gruppe 1: Länder ohne Studiengebühren bzw. mit nur geringen Studiengebühren, aber mit relativ großzügiger finanzieller Unterstützung der Studierenden

Zu dieser Gruppe gehören die nordischen Länder (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden), die Tschechische Republik und die Türkei. Studiengebühren stellen keine (oder nur sehr niedrige) finanzielle Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung im Tertiärbereich dar; darüber hinaus werden Studierende in hohem Maße finanziell unterstützt. Mit 60 Prozent liegt die durchschnittliche Studienanfängerquote für den Tertiärbereich A in dieser Ländergruppe über dem OECD-Durchschnitt (s. Indikator C2). Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen von inländischen Studierenden des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren sind vernachlässigbar niedrig (in den nordischen Ländern und der Tschechischen Republik) oder niedrig (in der Türkei). Mehr als 55 Prozent der im Tertiärbereich A eingeschriebenen Studierenden in dieser Ländergruppe kommen in den Genuss von Stipendien/Zuschüssen und/oder öffentlichen Darlehen zur Finanzierung ihres Studiums bzw. ihres Lebensunterhalts (Tab. B5.1a, B5.2 und Abb. B5.3).

In den nordischen Ländern liegt die Netto-Studienanfängerquote im Tertiärbereich A mit durchschnittlich 71 Prozent signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Gleichzeitig gehören in diesen Ländern die öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich, ausgedrückt in Prozent des BIP, sowie die Einkommensteuern unter den OECD- und Partnerländern mit zu den höchsten. Die Art der Finanzierung tertiärer Ausbildung zeigt, wie das gesellschaftliche Grundverständnis im Hinblick auf die Rolle von Bildung in diesen Ländern ist. Die staatliche Finanzierung der Ausbildung im Tertiärbe-

reich ist die operationale Umsetzung der Bedeutung, die solch tief verwurzelten gesellschaftlichen Werten wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit beigemessen wird, die charakteristische Merkmale der nordischen Länder sind. Die Vorstellung, dass es Aufgabe des Staates ist, seinen Bürgern kostenlos eine Ausbildung im Tertiärbereich zur Verfügung zu stellen, ist ein hervorstechendes Merkmal der Bildungskultur in diesen Ländern. In ihrer gegenwärtig umgesetzten Form basiert die Finanzierung sowohl der Bildungseinrichtungen als auch der Studierenden in diesen Ländern auf dem Grundsatz, dass der Zugang zu tertiärer Bildung eher ein Recht als ein Privileg ist (OECD [2008b], Kapitel 4).

In der Tschechischen Republik und der Türkei wird ein anderer Ansatz verfolgt. Hier liegen die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A trotz einer Steigerung von 25 bzw. 10 Prozentpunkten zwischen 2000 und 2006 unter dem OECD-Durchschnitt, bei einem gleichzeitig (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) niedrigen Niveau öffentlicher Ausgaben und einem niedrigen Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (s. Indikatoren B4 und A2 sowie OECD [2006a]). In diesen beiden Ländern kommen mehr als drei Viertel der in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A eingeschriebenen Studierenden in den Genuss von Stipendien/Zuschüssen (Tschechische Republik) oder Darlehen (Türkei) (s. Tab. B5.1c in *Bildung auf einen Blick 2008*), jedoch sind diese öffentlichen Subventionen im Durchschnitt im Vergleich zu den nordischen Ländern und zum OECD-Durchschnitt niedrig. Dies weist darauf hin, dass diese beiden Länder denjenigen Ländern ähneln, die in die Gruppe 4 einzuordnen sind.

Gruppe 2: Länder mit hohen Studiengebühren und stark ausgeprägter Unterstützung für Studierende

Eine zweite Ländergruppe umfasst Australien, Kanada, Neuseeland, die Niederlande, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sowie das Partnerland Chile. Hier sind die finanziellen Zugangsbeschränkungen bei Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A relativ hoch, gleichzeitig werden jedoch den in diesem Bereich Studierenden hohe öffentliche Finanzhilfen gewährt. Bemerkenswert ist, dass die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A für diese Ländergruppe mit 68 Prozent leicht über dem OECD-Durchschnitt liegt und höher als in den meisten Ländern mit niedrigen Studiengebühren ist (mit Ausnahme der nordischen Länder).

In all diesen Ländern betragen die von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A erhobenen Studiengebühren mehr als 1.500 US-Dollar, gleichzeitig erhalten mehr als 68 Prozent der Studierenden des Tertiärbereichs A öffentliche Zuschüsse (in Australien, Neuseeland, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten, den vier Ländern mit verfügbaren Daten; s. Tab. B5.1a und B5.2). Die finanzielle Unterstützung der Studierenden ist weitverbreitet und trägt in den meisten Fällen den Bedürfnissen aller Studierenden Rechnung, wobei der Anteil öffentlicher Subventionen an den öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich in 6 der 7 Länder über dem OECD-Durchschnitt von 19 Prozent liegt: in Australien (31 Prozent), Neuseeland (42 Prozent), den Niederlanden (30 Prozent), dem Vereinigten Königreich (26 Prozent) und den Vereinigten Staaten (31 Prozent) sowie im Partnerland Chile (47 Prozent); in Kanada entspricht er fast dem Durchschnitt (Tab. B5.4). Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A in den Ländern dieser Gruppe sind nicht niedriger als in den Ländern der

anderen Ländergruppen. So gehören beispielsweise Australien mit 84 Prozent und Neuseeland mit 72 Prozent zu den Ländern mit den höchsten Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A, die auch auf den hohen Anteil internationaler Studierender im Tertiärbereich A zurückzuführen sind. Die Niederlande (mit 58 Prozent), das Vereinigte Königreich (mit 57 Prozent) und die Vereinigten Staaten (mit 64 Prozent) lagen 2006 über dem OECD-Durchschnitt von 55 Prozent; das Partnerland Chile lag mit 43 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt, obwohl die Studienanfängerquote im Tertiärbereich in Chile zwischen 2000 und 2006 um rund 10 Prozentpunkte zugenommen hat (Tab. A2.5). Schließlich liegen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen für Studierende des Tertiärbereichs in diesen Ländern über dem OECD-Durchschnitt und sie erfreuen sich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt auch eines relativ hohen Einkommensteueraufkommens als Prozentsatz des BIP. Bei der Höhe der Einkommensbesteuerung bilden die Niederlande eine Ausnahme, und das Partnerland Chile stellt in Bezug auf diese beiden Kenngrößen eine Ausnahme dar (s. Tab. B1.1b und OECD [2006a]).

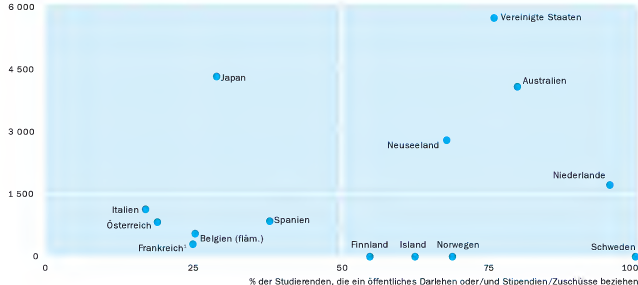
Gruppe 3: Länder mit hohen Studiengebühren, jedoch einer weniger ausgeprägten finanziellen Unterstützung der Studierenden

In Japan und Korea ergibt sich ein anderes Bild: Während die Kostenbeteiligung umfangreich und im Prinzip für alle Studierenden weitgehend gleich ist, ist die finanzielle Unterstützung der Studierenden nicht gleichermaßen gut ausgeprägt wie bei den Gruppen 1 und 2. Daraus erwächst für die Studierenden und ihre Familien eine erhebliche finanzielle Belastung. In diesen beiden Ländern finden sich hohe Studiengebühren für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (über 4.200 US-Dollar), verbunden mit einem relativ niedrigen Anteil Studierender, die in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommen (in Japan erhält nur ein Viertel der Studierenden öffentliche Zuschüsse, und in Korea werden nur 13 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Tertiärbereich auf öffentliche Zuschüsse verwandt). Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich A belaufen sich in diesen beiden Ländern auf 45 bzw. 59 Prozent, d.h., in Japan liegt sie unter dem OECD-Durchschnitt und in Korea leicht darüber. In Japan können Studienanwärter/Studierende, die hervorragende Leistungen erbringen, jedoch Schwierigkeiten bei der Finanzierung ihres Studiums haben, in den Genuss niedrigerer Studien- und/oder Aufnahmegebühren kommen bzw. von derartigen Gebühren ganz befreit werden. Der unterdurchschnittliche Zugang der Studierenden zu den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A wird jedoch durch eine über dem OECD-Durchschnitt liegende Studienanfängerquote in Bildungsgängen des Tertiärbereichs B aufgewogen (s. Indikator A2). In diesen beiden Ländern ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich, ausgedrückt als Prozentsatz des BIP, mit am niedrigsten (Tab. B4.1). Dies erklärt teilweise den niedrigen Anteil Studierender, die in den Genuss öffentlicher Darlehen kommen, auch das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP gehört mit zu den niedrigsten in den OECD-Ländern. In Japan jedoch liegen die öffentlichen Subventionen für Studierende über dem OECD-Durchschnitt und machen 23 Prozent der gesamten öffentlichen Ausgaben für den Tertiärbereich aus; auch die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich liegen über dem OECD-Durchschnitt. Für Korea gilt hinsichtlich beider Kenngrößen das Gegenteil (Tab. B5.4).

Abbildung B5.3

Verhältnis zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen und dem Anteil der Studierenden im Tertiärbereich A, die öffentliche Darlehen und/oder Stipendien/Zuschüsse erhalten (Studienjahr 2006/07)

Für inländische Studierende im Vollzeitstudium, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Durchschnittliche Studiengebühren von 176 bis 1.173 US-Dollar für universitäre Studiengänge, die vom Bildungsministenum abhängen.
Quelle: OECD. Tabellen B5.1a und B5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748

Gruppe 4: Länder mit niedrigen Studiengebühren und einer weniger ausgeprägten finanziellen Unterstützung für Studierende

Die vierte und letzte Gruppe umfasst alle anderen europäischen Länder, für die Daten vorliegen (Belgien, Frankreich, Irland, Italien, Österreich, Portugal und Spanien). In diesen Ländern sind die finanziellen Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung im Tertiärbereich niedrig, wobei die Subventionen für Studierende, die sich in der Hauptsache an bestimmte Gruppen von Studierenden richten, gleichzeitig relativ niedrig sind. Die Finanzierung tertiärer Ausbildung hängt sehr stark von öffentlichen Mitteln ab, und die Beteiligungsquoten liegen in der Regel unter dem OECD-Durchschnitt. Die durchschnittliche Studienanfängerquote im Tertiärbereich A ist in dieser Ländergruppe mit 48 Prozent relativ niedrig (wird jedoch in Belgien durch relativ hohe Studienanfängerquoten im Tertiärbereich B ausgeglichen). Auch die Ausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich A sind vergleichsweise niedrig (s. Indikator B1 und Abb. B5.1). Auch wenn hohe Studiengebühren möglicherweise ein Hindernis für die Aufnahme eines Studiums darstellen, ist zu vermuten, dass das Nichterheben von Studiengebühren zur Erleichterung des Bildungszugangs keine hinreichende Bedingung dafür ist, die Probleme in Bezug auf den Zugang und die Qualität der Bildung im Tertiärbereich A vollständig zu lösen.

Die seitens öffentlicher Einrichtungen erhobenen Studiengebühren übersteigen in dieser Gruppe in keinem Fall 1.200 US-Dollar, und der Anteil der in den Genuss öffentlicher Zuschüsse kommenden Studierenden liegt in den Ländern, für die Daten vorliegen, unter 40 Prozent (Tab. B5.1a und B5.2). In diesen Ländern können Studierende

B 5

und ihre Familien Anspruch auf Subventionen haben, die seitens anderer Stellen als dem Bildungsministerium zur Verfügung gestellt werden (z. B. Wohngeld, Steuerermäßigungen und/oder die steuerliche Anrechnung der Ausbildung). Diese Arten von Subventionen werden jedoch in diesem Indikator nicht berücksichtigt. In Frankreich beispielsweise beläuft sich das Wohngeld auf rund 90 Prozent der Stipendien/Zuschüsse, und ungefähr ein Drittel der Studierenden profitiert von dieser Beihilfe. In Polen ist bemerkenswert, dass die Kostenbeteiligung dergestalt sichergestellt ist, dass einigen Studierenden ihre Studien voll durch die öffentliche Hand subventioniert werden, während die restlichen Studierenden die vollen Studienkosten selbst tragen. Anders ausgedrückt trägt nur ein Teil der Studierenden – und nicht alle Studierenden – die Last der privaten Kostenbeteiligung (s. Indikator B3 und *Bildung auf einen Blick 2008*). In diesen Ländern gibt es entweder überhaupt kein System der Darlehensfinanzierung (öffentliche Darlehen oder staatlich garantierte Darlehen), oder es steht nur einem kleinen Teil der Studierenden zur Verfügung (Tab. B5.2). Gleichzeitig variieren die Höhe der öffentlichen Ausgaben und das Einkommensteueraufkommen als Prozentsatz des BIP unter den Ländern dieser Gruppe signifikant stärker als in den anderen Ländergruppen, aber die politischen Rahmenbedingungen in Bezug auf Studiengebühren und öffentliche Ausgaben sind nicht zwingend die wichtigsten Faktoren, die die Entscheidung potenzieller Studienanfänger für oder gegen die Aufnahme eines Studiums im Tertiärbereich A beeinflussen.

Zur Subventionierung der von Studierenden zu tragenden Bildungskosten setzen die OECD-Länder unterschiedliche Kombinationen aus Zuschüssen und Darlehen ein

In vielen OECD-Ländern stellt sich die zentrale Frage, ob die an private Haushalte geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Zuschüsse oder als Darlehen gewährt werden sollen. In den einzelnen Ländern werden zur Subventionierung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Studierenden unterschiedliche Kombinationen dieser beiden Arten von Unterstützungsleistungen eingesetzt. Die Befürworter von Studiendarlehen argumentieren, dass mit den Geldern für Darlehen mehr erreicht werden kann: Wenn die für Zuschüsse verwendeten Gelder dazu verwendet würden, stattdessen Darlehen abzusichern bzw. zu subventionieren, könnte den Studierenden insgesamt mehr an Finanzhilfe zur Verfügung gestellt und somit insgesamt der Zugang zum Bildungssystem erweitert werden. Außerdem verlagern Darlehen einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von den Bildungsinvestitionen profitieren. Die Gegner von Studiendarlehen führen dagegen an, dass Studiendarlehen in geringerem Maße als Zuschüsse dazu beitragen, einkommensschwache Studierende und potenzielle Studienanfänger dazu zu bewegen, eine weiterführende Bildung ins Auge zu fassen. Ferner führen sie an, dass Darlehen sowohl aufgrund der unterschiedlichen Subventionen für Darlehensnehmer und -geber als auch der Verwaltungs- und Tilgungskosten weniger wirksam sein könnten als angenommen. Auch kulturelle Unterschiede zwischen und innerhalb der einzelnen Länder können sich auf die Bereitschaft von Studierenden zur Aufnahme eines Studiendarlehens auswirken. Daher kam Usher (2006) bei einer Analyse der Zusammenfassung der Literatur zum Zugang zu tertiärer Bildung in den Vereinigten Staaten durch St. John (2003) zu dem Schluss, dass Darlehen zur Unterstützung einer tertiären Ausbildung für Studierende mit mittlerem oder hohem (Familien-) Einkommen geeignet sind, nicht jedoch bei Studierenden aus Familien mit einem

niedrigen Einkommen, während bei Zuschüssen genau das Gegenteil zutrifft (weitere Einzelheiten s. *Bildung auf einen Blick 2008*).

Abbildung B5.2 gibt eine Übersicht über die Anteile von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien sowie anderen Beihilfen für private Haushalte an den öffentlichen Bildungsausgaben im Tertiärbereich. Zu den Zuschüssen und Stipendien zählen auch Familienbeihilfen und sonstige spezifische Subventionen, nicht jedoch Steuerermäßigungen, die in Australien, Belgien (fläm.), Finnland, Frankreich, Italien, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten zum Subventionssystem gehören (s. Abb. B5.3 in *Bildung auf einen Blick 2006*). Mehr als ein Drittel der 33 OECD- und Partnerländer, die Daten zur Verfügung gestellt haben, gewähren ausschließlich Stipendien/Zuschüsse und Transferzahlungen an andere private Einheiten. In den übrigen OECD-Ländern gibt es sowohl Stipendien/Zuschüsse als auch Darlehen für Studierende (mit Ausnahme Irlands, wo es nur Darlehen gibt). Dieser Ansatz ist besonders in Australien, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile stark ausgeprägt. Im Allgemeinen erhalten Studierende in denjenigen Ländern die höchsten Subventionen, die Studiendarlehen bieten. In den meisten Fällen investieren diese Länder auch einen überdurchschnittlich hohen Anteil ihrer Bildungsetats nur in Zuschüsse und Stipendien (Abb. B5.2 und Tab. B5.4). Einige andere Länder – Belgien (fläm.), Finnland, Polen und Ungarn sowie das Partnerland Estland – verfügen über kein öffentliches Darlehenssystem, stattdessen bürgt der Staat für private Darlehen (s. Tab. B5.3).

Einführung öffentlicher Darlehenssysteme und Höhe der öffentlichen Darlehen

Öffentliche Darlehenssysteme wurden in den meisten Ländern, die Daten zur Verfügung stellen, erst vor verhältnismäßig kurzer Zeit eingeführt. Die Einführung dieser Systeme setzte in den Sechziger- und Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts ein, als die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich sehr stark anstieg. Seitdem haben die öffentlichen Darlehenssysteme in Australien und Schweden eine besonders starke Ausweitung erfahren; in diesen Ländern erhalten mindestens um die 75 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich A öffentliche Darlehen. Die öffentlichen Darlehenssysteme sind auch in Island und Norwegen relativ weit verbreitet (63 bzw. 65 Prozent der Studierenden erhalten ein Darlehen), zwei der Länder, in denen ebenso wie in Schweden die Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich A keine Studiengebühren erheben. Im Gegensatz dazu ist das Niveau der Studiengebühren in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A in den Vereinigten Staaten am höchsten, aber pro Jahr kommen weniger als 55 Prozent der Studierenden in den Genuss eines öffentlichen Darlehens, wobei zu berücksichtigen ist, dass die kumulierte Zahl für alle Studierenden, die irgendwann im Laufe ihres Studiums ein öffentliches Darlehen aufnehmen, höher sein wird.

Die finanzielle Unterstützung, die Studierende während ihres Studiums durch öffentliche Darlehen erhalten, kann jedoch nicht allein anhand des Anteils der Studierenden analysiert werden, die Darlehen erhalten. Die Unterstützung für die Studierenden hängt auch von der möglichen Höhe der öffentlichen Darlehen ab. In Ländern mit vergleichbaren Daten übersteigt der durchschnittliche jährliche Bruttobetrag der öffentlichen

Darlehen, die jedem Studierenden zur Verfügung stehen, in ungefähr der Hälfte der Länder 4.000 US-Dollar; er variiert zwischen weniger als 2.000 US-Dollar in Belgien (frz.) und der Türkei und mehr als 5.400 US-Dollar in Island, Japan, Mexiko, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. B5.3, Referenzstudienjahr 2004/05).

Ein Vergleich der durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehensbeträge sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da in einem gegebenen Studiengang die Darlehenshöhe unter den Studierenden stark variieren kann, während die von den Studierenden zu zahlenden Studiengebühren normalerweise ähnlich hoch sind. Trotzdem liefert ein solcher Vergleich einen ersten Eindruck davon, inwieweit Studierende die Möglichkeit haben, ein Darlehen zur Deckung der Studiengebühren und der Lebenshaltungskosten aufzunehmen. Je höher die durchschnittlichen Studiengebühren, die seitens der Bildungseinrichtungen erhoben werden, desto höher der Bedarf der Studierenden an finanzieller Unterstützung durch öffentliche Darlehen zur Überwindung finanzieller Zugangsbarrieren zu einer Ausbildung im Tertiärbereich. Mit der Höhe der von den Bildungseinrichtungen erhobenen Studiengebühren steigt der Druck auf den jeweiligen Staat, die Studierenden finanziell zu unterstützen. In allen OECD-Ländern, für die Daten zu den jährlichen Brutto-Darlehensbeträgen vorliegen, übersteigt die durchschnittliche Höhe öffentlicher Darlehen die durchschnittlichen Studiengebühren öffentlicher Einrichtungen. Dies zeigt, dass öffentliche Darlehen auch dazu beitragen können, einen Teil der Lebenshaltungskosten Studierender während ihres Studiums zu decken.

Unter den Ländern, in denen die durchschnittlichen Studiengebühren von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A mehr als 1.500 US-Dollar betragen, ist in den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich der durchschnittliche Darlehensbetrag mehr als doppelt so hoch wie die durchschnittlichen Studiengebühren. Diese Differenz dürfte in den Niederlanden jedoch durch die Tatsache aufgewogen werden, dass nur ungefähr ein Viertel der Studierenden in den Genuss von Darlehen kommt (entsprechende Angaben sind für das Vereinigte Königreich nicht verfügbar). Die größten Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Studiengebühren und der durchschnittlichen Darlehenshöhe sind in den nordischen Ländern zu beobachten, in denen die Bildungseinrichtungen keine Studiengebühren erheben und ein großer Anteil der Studierenden jedes Jahr in den Genuss öffentlicher Darlehen kommt, wobei der durchschnittliche Darlehensbetrag von ungefähr 2.500 US-Dollar in Dänemark über fast 7.000 US-Dollar in Island bis hin zu fast 9.000 US-Dollar in Norwegen reicht (Tab. B5.1a und B5.3).

Der Darlehensbetrag, der Studierenden gewährt werden kann, ist nicht die einzige Form von Unterstützung im Zusammenhang mit öffentlichen Darlehen. Die öffentlichen Darlehenssysteme bieten gegebenenfalls auch durch spezielle Zinssätze für Studierende, die Rückzahlungssysteme und sogar durch die Mechanismen, die im Hinblick auf den Erlass der Rückzahlung greifen, ein gewisses Maß an finanzieller Unterstützung (Tab. B5.3).

Finanzielle Unterstützung durch besondere Zinssätze

Die finanzielle Hilfe durch verminderte Zinssätze bei öffentlichen bzw. privaten Darlehen ist zweifacher Natur: Es können von den Studierenden unterschiedlich hohe Zinssätze für die Zeit während ihres Studiums und die Zeit nach ihrem Studium verlangt werden. Ein Vergleich der Zinsniveaus in den einzelnen Ländern ist relativ schwierig, da die Struktur der (öffentlichen wie privaten) Zinssätze nicht bekannt ist und von Land zu Land signifikant variieren kann, sodass ein gegebener Zinssatz in einem Land als hoch und in einem anderen als niedrig angesehen werden kann. Unterschiedliche Zinssätze während des Studiums und im Anschluss daran scheinen jedoch das Ziel zu verfolgen, die Darlehensbelastung während der Studienzeit zu mindern. So erheben beispielsweise Island, Kanada, Neuseeland und Norwegen während der Dauer des Studiums keine nominalen Zinssätze auf öffentliche Darlehen, während die Studierenden/Absolventen nach ihrem Studium eventuell Zinsen in einer Höhe zahlen müssen, die mindestens den staatlichen Fremdfinanzierungskosten entspricht. Neuseeland beispielsweise führte im Studienjahr 2006/2007 ein, dass Studierende, die ihren ständigen Wohnsitz in Neuseeland haben, zinslose Darlehen erhalten können, für Studierende in Übersee fallen jedoch Zinsen an. In Belgien, den Niederlanden, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie im Partnerland Estland gibt es keinen Unterschied zwischen den während des Studiums und im Anschluss daran geltenden Zinssätzen für die Studierenden. In Australien werden auf Darlehen keine Realzinsen erhoben. Stattdessen wird der Teil des Darlehens, der nach 11 Monaten und darüber hinaus noch nicht zurückgezahlt ist, indexiert, um so den Erhalt des Realwerts des Darlehens sicherzustellen (Tab. B5.3).

Rückzahlung von Darlehen

Die Rückzahlung öffentlicher Darlehen kann für den Staat eine bedeutende Einnahmequelle darstellen und die Kosten von Darlehensprogrammen beträchtlich senken. In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte als Teil der privaten Ausgaben (Indikator B3) sind die Rückzahlungen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten.

Diese Rückzahlungen können für den Einzelnen eine erhebliche Belastung darstellen und die Entscheidung für ein Studium an einer tertiären Bildungseinrichtung beeinflussen. Die Rückzahlungsdauer unterscheidet sich von Land zu Land und reicht von weniger als 10 Jahren in Belgien (frz.), Neuseeland und der Türkei sowie dem Partnerland Estland bis mindestens 20 Jahren in Island, Norwegen und Schweden.

Von den 13 OECD-Ländern, für die Daten über Rückzahlungssysteme vorliegen, machen vier anglofone Länder (Australien, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und unter speziellen Bedingungen die Vereinigten Staaten) und Island sowie die Niederlande die Rückzahlung der Darlehen von der Einkommenshöhe der Absolventen abhängig (wobei in den Niederlanden die Rückzahlungsdauer bis zu maximal 15 Jahre betragen kann). In diesen Ländern liegen die durchschnittlichen Studiengebühren auch über 1.500 US-Dollar, und die durchschnittliche Darlehenshöhe ist im Vergleich zu anderen Ländern mit öffentlichen Darlehenssystemen mit am höchsten (Tab. B5.3).

B
5

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2006 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009). Die Daten zu den Studiengebühren der Bildungseinrichtungen und Finanzhilfen für Studierende (Tab. B5.1a und B5.1b im Internet) wurden im Rahmen einer besonderen Erhebung 2007 gewonnen, die 2008 aktualisiert wurde, und beziehen sich auf das Studienjahr 2006/07. Die Angaben für die Studiengebühren und Darlehensbeträge in nationaler Währung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen.

Zu den öffentlichen Subventionen an private Haushalte zählen folgende Kategorien: 1. Zuschüsse/Stipendien, 2. öffentliche Studiendarlehen, 3. Kindergeld und andere Familienbeihilfen, die an den Status als Studierender gebunden sind, 4. öffentliche Subventionen in Form von Geld- oder Sachleistungen, speziell für Unterbringung, Nutzung von Verkehrsmitteln, medizinische Versorgung, Bücher und Lernmittelbedarf, soziale, Freizeit- und sonstige Zwecke sowie 5. Zinssubventionen für private Darlehen.

Die Ausgaben für Studiendarlehen sind als Bruttobetrag ausgewiesen, d. h. ohne Abzug oder Verrechnung der Tilgungs- oder Zinszahlungen der Darlehensnehmer (Studierende oder private Haushalte). Diese Form wurde gewählt, weil der Bruttobetrag der Darlehen und Stipendien bzw. Zuschüsse eine geeignete Messgröße für die Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer darstellt.

Öffentliche Kosten in Verbindung mit staatlich garantierten privaten Darlehen sind in den Subventionen an andere private Einheiten enthalten. Im Unterschied zu den öffentlichen Darlehen sind hierbei nur die Nettokosten der Darlehen enthalten.

Nicht enthalten ist der Geldwert von Steuerermäßigungen und Steueranrechnungen, die privaten Haushalten und Studierenden gewährt werden.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664366467748:

- Table B5.1b: Estimated annual average tuition fees charged by tertiary-type B educational institutions for national students (academic year 2006/07) (Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs B) (Studienjahr Jahr 2006/07)

■ Table B5.5: Public subsidies for households and other private entities as a percentage of total public expenditure on education and GDP, for primary, secondary and post-secondary non-tertiary education (Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich) (2006)

B 5

B 5

Tabelle B5.1a

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A[1] (Studienjahr 2006/07)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) im Tertiärbereich A	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich A an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an			Anmerkung
		öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Australien	87	97	a	3	4 035	a	7 902	93% Prozent der inländischen Studierenden in öffentlichen Bildungseinrichtungen haben einen subventionierten Studienplatz und zahlen eine durchschnittliche Studiengebühr von 3 719 US-Dollar, einschl. HECS/HELP-Subventionen.
Österreich[2]	84	88	12	n	825	825	n	
Belgien (fläm.)	52	50	50	m	x(5)	514 bis 583	m	Studiengebühren für Studiengänge, die zu einem ersten (Bachelor) oder zweiten (Master) Abschluss führen. Die Angaben beziehen sich nicht auf zu weiteren akademischen Abschlüssen führende Studiengänge (z. B. „Master after Master"). Die Angaben beziehen sich auf Studierende ohne Stipendien (Studierende mit Stipendien zahlen geringere Studiengebühren).
Belgien (frz.)[3]	m	m	m	n	m	m	m	
Kanada	96	m	m	m	3705	x(4)	x(4)	
Tschechische Rep.	84	m	a	m	Keine Studiengebühren	a	m	Die durchschnittliche Studiengebühr an öffentlichen Bildungseinrichtungen ist sehr gering, denn Gebühren fallen nur an, wenn zu lange bis zum Abschluss benötigt wird (länger als Standardstudiendauer plus 1 Jahr); rund 4 Prozent der Studierenden.
Dänemark[4]	89	100	n	a	Keine Studiengebühren	m	a	
Finnland	100	89	11	a	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	a	Ohne Gebühren für die Studierendenvertretung.
Frankreich	72	87	x(3)	13	176 bis 1 173	m	m	Studiengebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen beziehen sich auf universitäre Studiengänge, die vom Bildungsministerium abhängen.
Deutschland	87	m	m	m	m	m	m	
Griechenland	59	100	a	a	m	m	m	
Ungarn	90	88	12	a	m	m	m	
Island	98	79	21	a	Keine Studiengebühren	2 058 bis 6 449	a	Subventionierte Studiendarlehen zur Finanzierung der Studiengebühren sind für alle Studierenden verfügbar. Es gibt fast keine Stipendien/Zuschüsse.
Irland	74	98	a	2	Keine Studiengebühren	a	Keine Studiengebühren	Die an die Bildungseinrichtungen zu entrichtenden Studiengebühren werden direkt vom Staat übernommen, und die Studierenden müssen daher diese Gebühren nicht selbst zahlen.
Italien	97	92	a	8	1 123	a	3 866	Die durchschnittlichen jährlichen Studiengebühren berücksichtigen nicht die Stipendien/Zuschüsse, die die Studiengebühren vollständig abdecken, teilweise Ermäßigungen können jedoch nicht ausgeschlossen werden.
Japan	73	25	a	75	4 279	a	6 695	Ohne von der Bildungseinrichtung verlangte Zulassungsgebühr für das 1. Jahr (durchschnittlich 2 271 US-Dollar).

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Einschl. Studierender weiterführender forschungsorientierter Studiengänge. 3. Die Studiengebühren sind an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, die Studierendenzahlen aber unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist. 4. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich. 5. Studiengebühren im Tertiärbereich insgesamt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.1a (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Studiengebühren für inländische Studierende an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A[1] (Studienjahr 2006/07)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

Die Höhe der Studiengebühren und die entsprechenden Studierendenzahlen sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Studiengänge des Tertiärbereichs A resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Studierenden verlangten Studiengebühren.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden (Vollzeitstudium) im Tertiärbereich A	Prozentsatz der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich A an			Durchschnittliche jährliche Studiengebühren in US-Dollar (für Studierende im Vollzeitstudium) an			Anmerkung
		öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	öffentlichen Bildungseinrichtungen	staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen	unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Korea	62	22	a	78	4 717	a	8 519	Studiengebühren nur für Studiengänge, die zu einem Erstabschluss führen. Ohne Zulassungsgebühren an der Universität, aber inkl. Gebühren für zusätzliche Dienstleistungen der Universität.
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	
Mexiko	96	66	a	34	m	a	m	
Niederlande	100	100	a	n	1 707	a	m	
Neuseeland	78	98	2	n	2 765	m	n	
Norwegen	96	88	12	n	Keine Studiengebühren	5 124	n	Studiengebühren sind repräsentativ für die überwiegend dominierenden privaten Bildungseinrichtungen (ISCED 5).
Polen	95	m	a	m	m	a	m	
Portugal[5]	93	74	a	26	1 180	4 774	m	
Slowakische Rep.	96	m	m	m	m	m	m	
Spanien	81	88	a	12	844	a	m	
Schweden	87	93	7	n	Keine Studiengebühren	Keine Studiengebühren	m	Ohne Pflichtgebühren für die Studierendenvertretung.
Schweiz	84	m	m	m	m	m	m	
Türkei	69	m	a	m	m	a	m	
Ver. Königreich	88	a	100	n	a	4 694	m	Studierende aus einkommensschwachen Haushalten haben Zugang zu nicht rückzahlbaren Zuschüssen und Stipendien. Darlehen zur Finanzierung der Studiengebühren und Lebenshaltungskosten stehen allen berechtigten Studierenden offen.
Vereinigte Staaten	81	67	a	33	5 666	a	20 517	Einschl. nicht inländischer Studierender.
Partnerländer								
Brasilien	93	m	a	m	m	a	m	
Chile	66	m	m	m	m	m	m	
Estland	62	m	m	m	a	m	m	
Israel	75	a	m	m	a	m	m	
Russische Föd.	73	m	a	m	m	a	m	
Slowenien	66	m	m	m	m	m	668	An öffentlichen und staatlich subventionierten Einrichtungen: Vollzeitstudierende des ersten und zweiten Ausbildungsabschnitts zahlen keine Studiengebühren. Studierende des dritten Abschnitts zahlen jedoch im Durchschnitt zwischen 3 158 und 4 032 US-Dollar.

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Zuschüsse der Studierenden. 2. Einschl. Studierender weiterführender forschungsorientierter Studiengänge. 3. Die Studiengebühren sind an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, die Studierendenzahlen aber unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist. 4. Gewichteter Durchschnitt für den gesamten Tertiärbereich. 5. Studiengebühren im Tertiärbereich insgesamt.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.2

Verteilung der Finanzhilfen an Studierende im Vergleich zur Höhe der Studiengebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs A (Studienjahr 2006/07)

	Verteilung der Finanzhilfen an Studierende				Verteilung der Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Studiengebühren			
	Prozentsatz der Studierenden, die				Prozentsatz der Studierenden, die			
	nur öffentliche Darlehen erhalten	nur Stipendien/Zuschüsse erhalten	öffentliche Darlehen und Stipendien/Zuschüsse erhalten	weder öffentliche Darlehen noch Stipendien/Zuschüsse erhalten	Stipendien/Zuschüsse erhalten, die höher sind als die Studiengebühren	Stipendien/Zuschüsse erhalten, in gleicher Höhe wie die Studiengebühren	Stipendien/Zuschüsse erhalten, die die Studiengebühren teilweise decken	keine Stipendien/Zuschüsse zur Deckung der Studiengebühren erhalten
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien[1]	76	n	4	20	n	n	4,8	95,2
Österreich	a	19	a	81	18,4	n	1,2	80,4
Belgien (fläm.)[2]	a	23	a	77	22,8	x(5)	x(5)	77,2
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Republik	m	m	a	m	m	m	m	m
Dänemark[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[2]	a	55	a	45	a	a	a	a
Frankreich[2]	a	25	a	75	m	m	m	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	14	34	9	43	m	m	m	m
Island	63	m	m	37	a	a	a	100,0
Irland	a	m	a	m	a	a	a	a
Italien	n	17	n	83	7,9	3,2	5,4	83,5
Japan	28	1	n	72	a	a	a	100,0
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	11	65	19	5	70,0	n	14,0	16,0
Neuseeland	42	3	24	32	45,4	x(5)	x(5)	54,6
Norwegen[2]	7	4	59	31	m	m	m	m
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Republik	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	n	38	n	62	18,7	4,3	15,2	61,9
Schweden[2]	n	25	75	n	a	a	a	a
Schweiz	2	11	m	87	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten[2]	17	22	38	24	m	m	m	m
Partnerländer								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	a	33	n	67	m	m	m	m

1. Ohne ausländische Studierende. 2. Verteilung der Studierenden im gesamten Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.3

Finanzielle Unterstützung durch öffentliche Darlehen für Studierende im Tertiärbereich A (Studienjahr 2004/05)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

	Jahr der Einrichtung eines öffentlichen Darlehenssystems in dem Land	Anteil der Studierenden mit einem Darlehen (in %) (Studienjahr 2006/07)	Durchschn. jährlicher Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden zur Verfügung steht (in US-Dollar)	Subventionen durch verbesserte Zinsbedingungen		Rückzahlung				Schulden bei Abschluss	
				Zinssatz während des Studiums	Zinssatz nach dem Studium	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen für Rückzahlung (in US-Dollar)	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Durchschnittliche jährliche Rückzahlung (in US-Dollar)	Prozentsatz Studierender mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien[1]	1989	80	3 450	kein nominaler Zinssatz	kein realer Zinssatz (an den Index der Verbraucherpreise gebunden)	einkommensabhängig	25 750	m	m	67 (inländische Absolventen)	m
Belgien (fläm.)[2]	a	a	m	ein Drittel des Zinssatzes vom Studierenden getragen (2 %)	ein Drittel des Zinssatzes vom Studierenden getragen (2 %)	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)[3]	1983	m	1 380	4,0 %	4,0 %	hypothekenartig	–	5	250	a	a
Kanada[4]	1964	m	3 970	kein nominaler Zinssatz	Zinszahlungen durch den Studierenden (6,7 %)	hypothekenartig	–	10	950	m	m
Dänemark[5]	1970	m	2 500	4,0 %	flexibler Zinssatz, Zentralbankzins plus 1 Prozentpunkt	hypothekenartig	–	10 bis 15	830	49	10 430
Finnland[2]	1969	a	bis zu 2 710 pro Jahr	1,0 %	voller von privater Bank gewährter Zinssatz; Zinserleichterung für Personen mit niedrigem Einkommen	hypothekenartig	–	m	1 330	39	6 160
Ungarn[2]	2001	23	1 717	11,95 %	11,95 %	hypothekenartig	–	m	640	m	m
Island	1961	63	6 950	kein nominaler Zinssatz	1,0 %	ein Teil fest und ein Teil einkommensabhängig	–	22	3,75 % des Einkommens	m	m
Japan[6]	1943	28	5 950	weder nominaler noch realer Zinssatz	maximal 3 %, Rest vom Staat bezahlt	hypothekenartig	–	15	1 270	m	m
Mexiko[7]	1970	m	10 480	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	1986	30	5 730	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (3,05 %), Rückzahlung bis nach Ende des Studiums gestundet	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (3,05 %)	einkommensabhängig	17 490	15	m	m	12 270
Neuseeland	1992	66	4320	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (max. 7 %)	einkommensabhängig	10 990	6,7	10 % des Einkommens über Einkommensgrenze	57% (inländische Absolventen)	15 320

1. Einschließlich Commonwealth-Länder. 2. Darlehen vom Staat garantiert, keine öffentlichen Darlehen. 3. Darlehen von den Eltern des Studierenden bezogen, nur die Eltern müssen das Darlehen zurückzahlen. 4. Darlehen außerhalb von Quebec. In Quebec gibt es nur staatlich garantierte private Darlehen. 5. Der Anteil der Studierenden bezieht sich auf den gesamten Tertiärbereich. Durchschnittliche Darlehenssumme beeinhaltet ausländische Studierende. 6. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende in Studiengängen des Tertiärbereichs A, die zu einem ersten Abschluss führen. 7. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende im Tertiärbereich. 8. Durchschnittliche Bruttodarlehenssumme bezieht sich auf Studierende in England.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.3 (Forts.)

Finanzielle Unterstützung durch öffentliche Darlehen für Studierende im Tertiärbereich A (Studienjahr 2004/05)

Inländische Studierende, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt

				Subventionen durch verbesserte Zinsbedingungen		Rückzahlung				Schulden bei Abschluss	
	Jahr der Einrichtung eines öffentlichen Darlehenssystems in dem Land	Anteil der Studierenden mit einem Darlehen (in %) (Studienjahr 2006/07)	Durchschn. jährlicher Bruttodarlehensbetrag, der jedem Studierenden zur Verfügung steht (in US-Dollar)	Zinssatz während des Studiums	Zinssatz nach dem Studium	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen für Rückzahlung (in US-Dollar)	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Durchschnittliche jährliche Rückzahlung (in US-Dollar)	Prozentsatz Studierender mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Norwegen	1947	65	maximal 8 960	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand +1 %	hypothekenartig (mit Ausnahmen)	–	20	1 789	m	21 316
Polen[2]	1998	m	maximal 3 250	kein nominaler Zinssatz	Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand (2,85 bis 4,2 %)	hypothekenartig	–	m (doppelt so lange wie Auszahlungszeiraum)	1 950 (+ Zinsen)	11	3 250 bis 19 510
Schweden	1965	75	4 940	2,8 %	2,8 %	einkommensabhängig	4 290	25	860	83	20 590
Türkei	1961	m	1 800	m	m	hypothekenartig	–	1 bis 2	1 780	20	3 560
Ver. Königreich[8]	1990	m	5 480	kein realer Zinssatz (2,6 %)	kein realer Zinssatz (2,6 %)	einkommensabhängig	24 240	m	9 % des Einkommens über Einkommensgrenze	79 % der berechtigten Studierenden	14 220
Ver. Staaten	Siebzigerjahre	55	6 430	5 % (zinsverbilligt für Studierende mit niedrigem Einkommen)	5 % (zinsverbilligt für Studierende mit niedrigem Einkommen)	hypothekenartig	–	10	m	65 (Schuljahr 1999/2000)	19 400 (Schuljahr 1999/2000)
Partnerland											
Estland	1995	n	2 260	5 %, Rest vom Staat bezahlt	5 %, Rest vom Staat bezahlt	hypothekenartig	a	7 bis 8	m	m	m

1. Einschließlich Commonwealth-Länder. 2. Darlehen vom Staat garantiert, keine öffentlichen Darlehen. 3. Darlehen von den Eltern des Studierenden bezogen, nur die Eltern müssen das Darlehen zurückzahlen. 4. Darlehen außerhalb von Quebec. In Quebec gibt es nur staatlich garantierte private Darlehen. 5. Der Anteil der Studierenden bezieht sich auf den gesamten Tertiärbereich. Durchschnittliche Darlehenssumme beeinhaltet ausländische Studierende. 6. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende in Studiengängen des Tertiärbereichs A, die zu einem ersten Abschluss führen. 7. Durchschnittliche Darlehenssumme für Studierende im Tertiärbereich. 8. Durchschnittliche Bruttodarlehenssumme bezieht sich auf Studierende in England.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.4

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung und des BIP, Tertiärbereich (2006)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Subventionen für private Haushalte und andere private Einheiten

	Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen	Öffentliche Subventionen für Bildung an private Einheiten						Subventionen für Bildung an private Einheiten als Prozentsatz des BIP
		Finanzhilfen für Studierende				Transfer- und sonstigen Zahlungen an andere private Einheiten	Gesamt	
		Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte	Darlehen an Studierende	Gesamt	Stipendien/andere Zuschüsse an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzuordnen sind			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	69,0	13,2	17,8	31,0	0,9	n	31,0	0,35
Österreich	75,1	17,0	m	17,0	m	7,9	24,9	0,37
Belgien	86,4	13,6	n	13,6	3,8	n	13,6	0,18
Kanada[1]	81,9	3,5	13,6	17,1	m	1,0	18,1	0,32
Tschechische Rep.	95,2	4,8	a	4,8	m	n	4,8	0,05
Dänemark	70,5	24,7	4,8	29,5	n	n	29,5	0,67
Finnland	83,3	16,2	n	16,2	n	0,4	16,7	0,32
Frankreich	92,0	8,0	a	8,0	m	a	8,0	0,10
Deutschland	80,5	14,4	5,2	19,5	m	n	19,5	0,22
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	84,9	15,1	n	15,1	n	n	15,1	0,16
Island	76,0	m	24,0	24,0	m	n	24,0	0,33
Irland	85,6	14,4	n	14,4	m	n	14,4	0,16
Italien	83,4	16,6	n	16,6	5,7	n	16,6	0,13
Japan[2]	76,8	0,7	22,5	23,2	m	n	23,2	0,14
Korea	87,1	2,8	4,4	7,3	2,1	5,6	12,9	0,09
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	93,3	4,1	2,6	6,7	1,3	n	6,7	0,06
Niederlande	70,4	12,3	17,2	29,5	0,7	0,1	29,6	0,44
Neuseeland	57,7	12,0	30,3	42,3	m	n	42,3	0,69
Norwegen	58,3	13,9	27,8	41,7	m	n	41,7	0,86
Polen[3]	98,3	1,7	a	1,7	m	m	1,7	0,02
Portugal	88,4	11,6	a	11,6	m	m	11,6	0,12
Slowakische Rep.[2]	85,4	12,9	1,2	14,1	m	0,5	14,6	0,13
Spanien	92,1	7,9	n	7,9	2,1	n	7,9	0,08
Schweden	74,2	10,2	15,6	25,8	a	a	25,8	0,48
Schweiz[3]	94,6	2,3	0,2	2,5	m	3,0	5,4	0,08
Türkei[3]	83,1	2,9	14,0	16,9	2,9	m	16,9	0,15
Ver. Königreich	73,6	5,6	20,8	26,4	x(4)	n	26,4	0,29
Vereinigte Staaten	69,1	13,1	17,9	30,9	m	m	30,9	0,44
OECD-Durchschnitt	**80,9**	**10,2**	**8,9**	**18,4**	**1,6**	**0,7**	**19,1**	**0,27**
Partnerländer								
Brasilien[3]	91,3	6,0	1,7	7,7	x(2)	1,0	8,7	0,07
Chile[4]	52,5	24,6	22,8	47,5	19,1	n	47,5	0,25
Estland	84,2	8,9	a	8,9	m	6,9	15,8	0,15
Israel	88,9	9,8	1,3	11,1	9,5	n	11,1	0,11
Russische Föd.[3]	m	m	a	m	a	m	m	m
Slowenien	76,6	23,3	n	23,3	m	n	23,4	0,29

1. Referenzjahr 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664366467748
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Indikator B6

Für welche Ressourcen und Leistungen werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

Dieser Indikator vergleicht die Bildungsausgaben der einzelnen OECD-Länder hinsichtlich der Unterteilung in laufende und Investitionsausgaben sowie der Aufteilung der laufenden Ausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien. Diese Aufteilung wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst: den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), den Ruhestandsregelungen, der Altersverteilung der Lehrkräfte, der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten (s. Indikator D2) und inwieweit steigende Schüler-/Studierendenzahlen die Errichtung neuer Gebäude erforderlich machen. Es findet auch ein Vergleich der OECD-Länder hinsichtlich der Aufteilung der Mittel auf die verschiedenen Aufgabenbereiche der Bildungseinrichtungen statt.

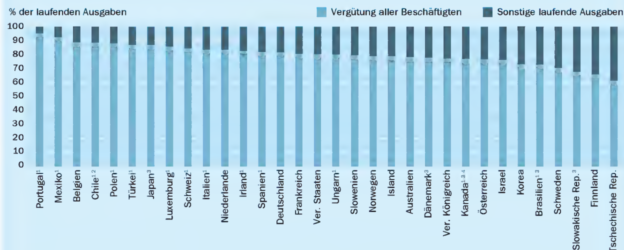
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B6.1

Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2006)

Die Abbildung zeigt die Aufteilung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien. Ausgaben für Bildungseinrichtungen können in Investitionsausgaben und laufende Ausgaben untergliedert werden. Bei den laufenden Ausgaben wird zwischen Ausgaben für Unterricht einerseits und Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung (FuE) andererseits unterschieden. Der größte Einzelposten der laufenden Ausgaben, die Vergütung der Lehrkräfte, wird in Indikator D3 genauer untersucht.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 92 Prozent der Gesamtausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammengenommen auf die laufenden Ausgaben. Mit Ausnahme von 3 OECD-Ländern machen die Personalkosten mehr als 70 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2007. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Tabelle B6.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664447618002

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 20 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf.**
- **Die Differenz zwischen Primar- und Sekundarbereich beim Anteil der laufenden Ausgaben für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten ist nur in Frankreich, Irland, Mexiko und dem Vereinigten Königreich größer als 5 Prozentpunkte und liegt vor allem an beträchtlichen Unterschieden bei den Lehrergehältern, der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten, der Klassengröße, der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.**
- **Im Tertiärbereich macht die Vergütung der unterrichtenden Beschäftigten aufgrund der höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung und wegen der Errichtung neuer Gebäude aufgrund steigender Studierendenzahlen einen vergleichsweise geringeren Anteil der laufenden und Investitionsausgaben aus als in anderen Bildungsbereichen. Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 32 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf.**
- **Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die von den Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 6 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Korea, Schweden, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich, die mindestens rund 10 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben.**
- **Ein besonderes Merkmal der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sind die hohen Ausgaben für Forschung und Entwicklung, die im Durchschnitt mehr als ein Viertel der Ausgaben in diesem Bereich ausmachen. Die Tatsache, dass einige Länder wesentlich mehr für diesen Einzelposten ausgeben, in Schweden und der Schweiz sind es mindestens 40 Prozent, kann einer der Gründe für die großen länderspezifischen Unterschiede bei den Gesamtausgaben für den Tertiärbereich sein.**

Politischer Hintergrund

Die Aufteilung der Ausgaben auf die verschiedenen Ausgabenkategorien kann Einfluss haben auf die Qualität der zu erbringenden Leistungen (z.B. bei den Gehältern der Lehrkräfte), den Zustand der Bildungseinrichtungen (z.B. die Instandhaltung von Schulgebäuden) und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen (z.B. durch den Neubau von Schulen) anzupassen. Vergleiche, wie die einzelnen OECD-Länder ihre Bildungsausgaben auf die einzelnen Ausgabenkategorien verteilen, können auch einen Einblick in die Unterschiede bei Organisation und Betrieb von Bildungseinrichtungen vermitteln. Auf Systemebene getroffene Budget- und Strukturentscheidungen über die Zuweisung von Mitteln machen sich letztendlich im Klassenzimmer bemerkbar und beeinflussen die Art des Unterrichts und die Bedingungen, unter denen er stattfindet.

Zusätzlich zu der Erteilung von Unterricht bieten die Bildungsrichtungen eine Vielzahl von bildungsbezogenen Dienstleistungen, und dieser Indikator vergleicht auch die Verteilung der Mittel auf diese verschiedenen Leistungen. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich können dies Schulverpflegung, kostenloser Transport von und zur Schule sowie Internatseinrichtungen sein. Im Tertiärbereich können Wohnmöglichkeiten angeboten werden, und in vielen Fällen ist auch ein breites Spektrum an Forschungstätigkeiten integraler Bestandteil der Aufgaben tertiärer Bildungseinrichtungen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator aufzeigt und was nicht

Dieser Indikator unterteilt die Bildungsausgaben nach laufenden und Investitionsausgaben sowie nach den Ausgabenanteilen für die drei Hauptfunktionen, die Bildungseinrichtungen üblicherweise erfüllen. Dazu gehören Kosten, die direkt mit dem Unterricht zusammenhängen, wie die Gehälter der Lehrkräfte und Kosten für Unterrichtsmaterialien, sowie Ausgaben, die indirekt mit der Unterrichtserteilung zusammenhängen, wie Verwaltungsausgaben, unterrichtsunterstützende Dienste, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, Beratung von Schülern/Studierenden sowie der Bau und/oder die Vorhaltung von Bildungseinrichtungen. Es gehören auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen dazu, wie z.B. die von den Bildungseinrichtungen erbrachten sozialen Dienste für Schüler/Studierende. Schließlich gehören Ausgaben für Forschung und Entwicklung (FuE) an tertiären Bildungseinrichtungen dazu, die entweder in Form separat finanzierter FuE-Aktivitäten anfallen oder in Form der Anteile von Gehältern und laufenden Ausgaben am allgemeinen Bildungsetat, die auf die Forschungstätigkeit des Personals entfallen.

Nicht enthalten sind in diesem Indikator die öffentlichen und privaten FuE-Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, wie z. B. die FuE-Ausgaben der Wirtschaft. Eine Übersicht der FuE-Ausgaben außerhalb des Bildungsbereichs ist in den *Main OECD Science and Technology Indicators* (OECD, 2009d) enthalten. Die Ausgaben der Bildungseinrichtungen für soziale Dienste für Schüler und Studierende beinhalten lediglich die

öffentlichen Subventionen für diese Dienstleistungen, die Ausgaben von Schülern/ Studierenden und ihren Familien für Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen gegen ein kostendeckendes Entgelt angeboten werden, sind in diesem Indikator nicht enthalten.

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen

Unterhalb des Tertiärbereichs überwiegen bei den Bildungsausgaben die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen. Im Tertiärbereich können andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit Forschung und Entwicklung, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern bei den Ausgaben für FuE erklären daher einen wesentlichen Teil der Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Gesamtbildungsausgaben pro Studierenden im Tertiärbereich (Abb. B6.2). So bedeuten beispielsweise hohe FuE-Ausgaben (zwischen 0,4 und 0,8 Prozent des BIP) in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in Australien, Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz und im Vereinigten Königreich, dass die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Studierenden in diesen OECD-Ländern nach einer Bereinigung um den FuE-Anteil wesentlich niedriger wären (s. Tab. B1.1a).

Soziale Dienste für Schüler und Studierende

In vielen OECD-Ländern gehören soziale Dienste für Schüler und Studierende (ebenso wie gelegentlich auch Dienstleistungen für die Allgemeinheit) zu den integralen Aufgaben von Schulen und Hochschulen. Die Finanzierung dieser zusätzlichen Dienstleistungen erfolgt über unterschiedliche Kombinationen von öffentlichen Mitteln, öffentlichen Subventionen sowie Gebühren, die von Schülern/Studierenden und ihren Familien erhoben werden.

Im Durchschnitt geben die OECD-Länder 0,2 Prozent ihres BIP für die von Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich bereitgestellten zusätzlichen Dienstleistungen aus. Dies entspricht 6 Prozent der Gesamtausgaben für diese Bildungseinrichtungen. Am oberen Ende der Skala befinden sich Finnland, Frankreich, Korea, Schweden, die Slowakische Republik und das Vereinigte Königreich, die mindestens rund 10 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben (Tab. B6.1).

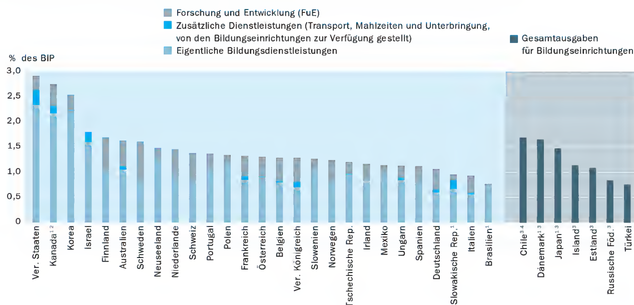
Im Tertiärbereich sind für diese zusätzlichen Dienstleistungen häufiger als im Primar- und Sekundarbereich kostendeckende Gebühren zu zahlen. Im Tertiärbereich belaufen sich die Ausgaben für Subventionen für zusätzliche Dienstleistungen im Durchschnitt auf weniger als 0,1 Prozent des BIP, in Kanada jedoch auf 0,15 Prozent, in der Slowakischen Republik auf 0,18 Prozent, dem Partnerland Israel auf 0,2 Prozent und in den Vereinigten Staaten auf bis zu 0,3 Prozent (Tab. B6.1).

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben sowie Aufteilung der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorien

Bildungsausgaben umfassen sowohl laufende als auch Investitionsausgaben. Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nut-

Abbildung B6.2

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, Forschung und Entwicklung (FuE) sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Prozentsatz des BIP (2006)



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Referenzjahr 2005.
3. Gesamtausgaben im Tertiärbereich einschließlich Ausgaben für FuE. 4. Referenzjahr 2007.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle B6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664447618002

zungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören die Aufwendungen für den Bau, die Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden. Laufende Ausgaben für Bildungseinrichtungen beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind.

Bildungsvermittlung ist sehr arbeitskräfteintensiv, was den hohen Anteil der laufenden Ausgaben an den Bildungsgesamtausgaben erklärt. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich zusammengenommen machen die laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller OECD-Länder fast 92 Prozent der Gesamtausgaben aus. Im Hinblick auf die jeweiligen Anteile der laufenden und der Investitionsausgaben bestehen zwischen den OECD-Ländern jedoch signifikante Unterschiede: Der Anteil der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen beträgt zwischen 84 Prozent in Luxemburg und mindestens 97 Prozent in Belgien, Mexiko und Portugal (Tab. B6.2b und Abb. B6.3).

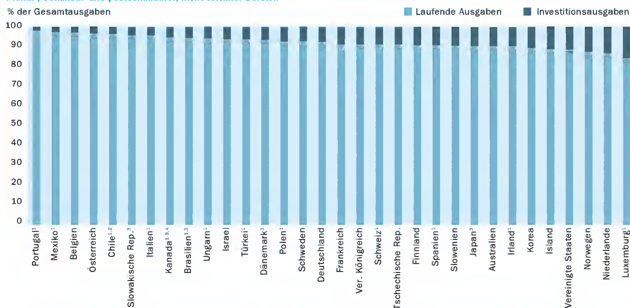
Anteil der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der für die Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten verwendet wird

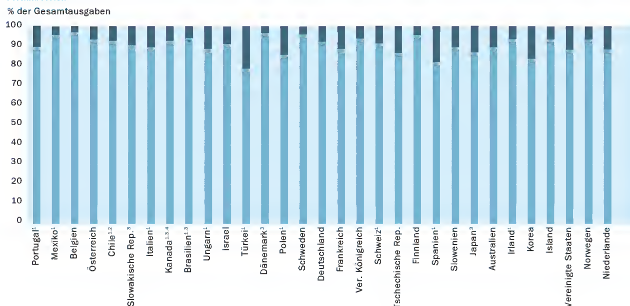
Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Vergütung der Lehrkräfte, die Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben (z. B. für Unterrichts- und Hilfsmaterial, Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, Zubereitung von Mahlzeiten für Schüler/Studierende, Mietzahlungen für Lehreinrichtungen). Die

Abbildung B6.3

Aufteilung der laufenden und Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen (2006)

Nach Ausgabenkategorie und Bildungsbereich





1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2007. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 4. Referenzjahr 2005.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD. Tabelle B6.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664447618002

Höhe der Mittelzuteilung für jede einzelne dieser Kategorien wird in gewissem Maße durch die gegenwärtige und erwartete Entwicklung der Schüler-/Studierendenzahlen, die Gehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten und die Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Bildungseinrichtungen beeinflusst.

Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in allen OECD-Ländern den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen durchschnittlich 80 Prozent der laufenden Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten. Mit Ausnahme von Finnland, der Slowakischen und der Tschechischen Republik entfallen in allen Ländern mindestens 70 Prozent der laufenden Ausgaben in diesen Bildungsbereichen auf die Vergütung der Beschäftigten. Der auf die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten entfallende Anteil beträgt in Mexiko und Portugal mindestens 90 Prozent (Tab. B6.2b).

Primar- und Sekundarbereich unterscheiden sich kaum beim durchschnittlichen Anteil der Ausgaben, der auf die Vergütung der Beschäftigten entfällt. Die einzigen Ausnahmen sind hierbei Frankreich, Irland, Mexiko und das Vereinigte Königreich, wo der Unterschied zwischen den beiden Bereichen mehr als 5 Prozentpunkte beträgt (Tab. B6.2a). Dies liegt vor allem an beträchtlichen Unterschieden bei den Gehältern der Lehrkräfte, der Klassengröße, der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten, der für Schüler vorgesehenen Unterrichtszeit und der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden (s. Indikatoren B7, D1, D2, D3 und D4).

OECD-Länder mit relativ kleinen Bildungsetats (z. B. Mexiko, Portugal und die Türkei) geben tendenziell einen größeren Anteil ihrer laufenden Bildungsausgaben für die Vergütung der Beschäftigten und einen kleineren Anteil für andere per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. die Instandhaltung der Schulgebäude), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und die Anmietung von Gebäuden und sonstigen Einrichtungen aus.

In Dänemark, Frankreich, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Slowenien werden mehr als 20 Prozent der laufenden Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen für die Vergütung von nicht unterrichtenden Beschäftigten verwendet, während es in Irland, Korea, Österreich und dem Partnerland Chile höchstens 10 Prozent sind. Diese Unterschiede spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte wie z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenschwestern, Hausmeister und Handwerker dieser Kategorie zugerechnet werden (Tab. B6.2b).

Die OECD-Länder wenden durchschnittlich 32 Prozent der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich für andere Zwecke als die Vergütung der im Bildungsbereich Beschäftigten auf. Grund hierfür sind die höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der tertiären Bildungseinrichtungen (Tab. B6.2b).

Aufteilung der Investitionsausgaben

Im Tertiärbereich ist der Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben im Allgemeinen aufgrund der wesentlich differenzierteren und aufwendigeren Lehreinrichtungen höher als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (9,7 gegenüber 8,0 Prozent). In 14 von 31 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich bei mindestens 10 Prozent, und in dieser Gruppe liegt er in Korea, Spanien und der Türkei sogar bei

über 15 Prozent (Abb. B6.3). Die Unterschiede spiegeln wahrscheinlich die Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern sowie das Ausmaß wider, in dem wachsende Studierendenzahlen den Neubau von Gebäuden erfordern.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2006 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 1 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Die Unterscheidung zwischen laufenden und Investitionsausgaben für Bildungseinrichtungen entspricht der in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung üblichen Definition. Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u.a. die Ausgaben für den Bau, die Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen oder geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, ausgedrückt in der Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Der Schuldendienst ist weder in den Angaben für die laufenden Ausgaben noch für die Investitionsausgaben enthalten.

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw., soweit verfügbar, auf die Ausgaben öffentlicher und privater Einrichtungen zusammen.

Die laufenden Ausgaben beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z.B. die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z.B. die Zubereitung von Mahlzeiten für die Schüler/Studierenden) und Mietzahlungen für Gebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit den eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Die FuE-Ausgaben enthalten sämtliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen und anderen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden. Die Klassifizierung der Ausgaben als Forschungsausgaben basiert auf den Angaben der forschenden Institutionen und nicht der betreffenden Geldgeber.

Zusätzliche Dienstleistungen sind solche Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben dem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Die beiden Hauptkategorien sind hierbei soziale Dienste für Schüler/Studierende und Dienstleis-

tungen für die Allgemeinheit. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich sind es Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste. Zu den Dienstleistungen für die Allgemeinheit zählen Museen, Radio- und Fernsehsendungen, Sport-, Freizeit- und Kulturprogramme. Nicht enthalten sind Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen, für die Schüler/Studierende oder die privaten Haushalte Gebühren zahlen.

Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben geschätzt, d. h., sie umfassen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Ausgaben für FuE und zusätzliche Dienstleistungen.

Tabelle B6.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Art der erbrachten Leistung als Prozentsatz des BIP (2006)

Ausgaben für Unterricht, Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sowie private Ausgaben für außerhalb von Bildungseinrichtungen erworbene Bildungsgüter

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				
	Ausgaben für Bildungseinrichtungen				Ausgaben für Bildungseinrichtungen				
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Forschung und Entwicklung (FuE) in tertiären Bildungseinrichtungen	Gesamt	Private Zahlungen für Unterrichtsleistungen/Bildungsgüter außerhalb von Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	3,84	0,15	3,99	0,12	1,05	0,07	0,51	1,63	0,14
Österreich	3,54	0,17	3,71	m	0,91	0,01	0,40	1,31	m
Belgien	3,92	0,15	4,06	0,11	0,80	0,03	0,46	1,29	0,16
Kanada[1,2]	3,54	0,21	3,75	m	2,17	0,15	0,42	2,75	0,14
Tschechische Rep.	2,76	0,23	2,99	0,05	0,96	0,01	0,23	1,20	0,04
Dänemark[2]	x(3)	x(3)	4,43	0,51	x(8)	a	x(8)	1,66	0,67
Finnland	3,37	0,41	3,77	m	1,05	a	0,65	1,70	m
Frankreich	3,42	0,51	3,93	0,18	0,85	0,08	0,40	1,33	0,07
Deutschland	3,03	0,07	3,11	0,14	0,60	0,05	0,41	1,07	0,08
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[3]	3,16	0,26	3,41	m	0,84	0,04	0,24	1,13	m
Island	x(3)	x(3)	5,30	m	x(8)	x(8)	x(8)	1,14	m
Irland	3,40	0,09	3,50	m	0,83	x(8)	0,34	1,17	m
Italien	3,35	0,12	3,46	0,37	0,56	0,03	0,34	0,94	0,13
Japan[2]	x(3)	x(3)	2,84	0,78	x(8)	x(8)	x(8)	1,48	0,04
Korea	3,87	0,44	4,30	m	2,23	0,01	0,30	2,54	m
Luxemburg[3]	x(3)	x(3)	3,33	m	m	m	m	m	m
Mexiko	3,79	m	3,79	0,20	0,96	m	0,19	1,14	0,05
Niederlande	3,73	n	3,73	0,20	0,94	n	0,53	1,46	0,07
Neuseeland	x(3)	x(3)	4,34	n	1,28	x(8)	0,20	1,49	n
Norwegen	x(3)	x(3)	3,65	m	0,82	n	0,42	1,24	m
Polen[3]	3,69	0,02	3,71	0,15	1,17	n	0,17	1,34	0,05
Portugal[3]	3,63	0,02	3,65	0,06	1,06	x(8)	0,31	1,37	m
Slowakische Rep.[2]	2,37	0,36	2,73	0,41	0,67	0,18	0,12	0,96	0,21
Spanien	2,84	0,06	2,91	m	0,79	n	0,33	1,12	m
Schweden	3,69	0,42	4,11	m	0,84	n	0,77	1,61	m
Schweiz[3]	x(3)	x(3)	4,22	m	0,83	x(8)	0,56	1,38	m
Türkei[3]	1,89	0,05	1,94	m	x(8)	x(8)	m	0,76	m
Ver. Königreich	3,51	0,74	4,26	m	0,71	0,11	0,48	1,29	0,15
Vereinigte Staaten	3,74	0,31	4,04	a	2,34	0,30	0,28	2,92	a
OECD-Durchschnitt	**3,37**	**0,23**	**3,69**	**0,22**	**1,05**	**0,05**	**0,38**	**1,44**	**0,13**
Partnerländer									
Brasilien[3]	x(3)	x(3)	3,77	m	0,75	x(5)	0,02	0,77	m
Chile[4]	3,23	0,20	3,43	0,02	x(8)	x(8)	x(8)	1,70	n
Estland	x(3)	x(3)	3,46	m	x(8)	x(8)	n	1,09	m
Israel	4,17	0,20	4,37	0,26	1,60	0,20	m	1,80	n
Russische Föd.[3]	x(3)	x(3)	2,00	m	x(8)	x(8)	x(8)	0,85	m
Slowenien	4,00	0,17	4,16	m	1,04	n	0,23	1,27	m

1. Referenzjahr 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664447618002
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2a

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorien im Primar- und Sekundarbereich (2006)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen

	Primarbereich						Sekundarbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitions-ausgaben	Lehrkräfte-vergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitions-ausgaben	Lehrkräfte-vergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäf-tigten	Sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	90,2	9,8	64,4	16,4	80,7	19,3	89,9	10,1	59,4	17,2	76,5	23,5
Österreich	95,0	5,0	66,2	8,8	75,0	25,0	97,3	2,7	67,8	9,9	77,7	22,3
Belgien	96,3	3,7	68,8	20,7	89,5	10,5	97,7	2,3	70,4	18,0	88,4	11,6
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	88,3	11,7	47,3	18,0	65,3	34,7	91,8	8,2	47,5	12,9	60,4	39,6
Dänemark[1]	93,1	6,9	51,1	27,5	78,6	21,4	93,8	6,2	52,0	24,9	76,9	23,1
Finnland	91,2	8,8	57,9	9,3	67,2	32,8	90,5	9,5	52,8	12,3	65,0	35,0
Frankreich	93,5	6,5	52,9	23,0	75,9	24,1	90,3	9,7	59,4	23,2	82,6	17,4
Deutschland	91,9	8,1	x(5)	x(5)	82,5	17,5	92,6	7,4	x(11)	x(11)	81,9	18,1
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	95,0	5,0	x(5)	x(5)	80,5	19,5	93,7	6,3	x(11)	x(11)	80,0	20,0
Island	87,5	12,5	x(5)	x(5)	79,3	20,7	90,1	9,9	x(11)	x(11)	78,5	21,5
Irland[2]	91,6	8,4	75,4	12,0	87,4	12,6	88,7	11,3	72,5	5,2	77,8	22,2
Italien[2]	95,1	4,9	67,8	16,1	83,9	16,1	96,0	4,0	68,1	16,1	84,2	15,8
Japan[1]	90,4	9,6	x(5)	x(5)	87,2	12,8	90,1	9,9	x(11)	x(11)	86,6	13,4
Korea	88,4	11,6	62,7	10,9	73,7	26,3	90,1	9,9	66,6	6,0	72,6	27,4
Luxemburg[2]	81,6	18,4	75,4	9,8	85,2	14,8	87,0	13,0	73,2	13,0	86,2	13,8
Mexiko[2]	97,6	2,4	86,0	9,3	95,3	4,7	97,2	2,8	75,8	12,9	88,7	11,3
Niederlande	87,2	12,8	x(5)	x(5)	86,2	13,8	86,3	13,7	x(11)	x(11)	81,6	18,4
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	88,1	11,9	x(5)	x(5)	78,5	21,5	86,8	13,2	x(11)	x(11)	79,5	20,5
Polen[2]	91,8	8,2	x(5)	x(5)	71,2	28,8	93,3	6,7	x(11)	x(11)	70,9	29,1
Portugal[2]	98,8	1,2	85,5	10,6	96,1	3,9	97,5	2,5	84,1	10,5	94,5	5,5
Slowakische Rep.[1]	96,0	4,0	51,3	13,3	64,6	35,4	95,6	4,4	53,9	15,2	69,1	30,9
Spanien[2]	91,5	8,5	71,8	11,1	82,9	17,1	90,2	9,8	72,0	9,2	81,2	18,8
Schweden	92,8	7,2	53,7	19,2	72,8	27,2	92,7	7,3	50,0	18,9	68,9	31,1
Schweiz[2]	89,7	10,3	70,9	13,1	84,0	16,0	92,3	7,7	72,0	13,1	85,1	14,9
Türkei[2]	94,3	5,7	x(5)	x(5)	87,1	12,9	92,3	7,7	x(11)	x(11)	86,4	13,6
Ver. Königreich	89,4	10,6	45,1	24,3	69,4	30,6	92,4	7,6	59,4	23,1	82,5	17,5
Vereinigte Staaten	88,7	11,3	54,7	25,6	80,4	19,6	88,7	11,3	54,7	25,6	80,4	19,6
OECD-Durchschnitt	**91,7**	**8,3**	**63,6**	**15,7**	**80,0**	**20,0**	**92,0**	**8,0**	**63,8**	**15,1**	**79,4**	**20,6**
Partnerländer												
Brasilien[1,2]	93,3	6,7	x(5)	x(5)	72,9	27,1	95,2	4,8	x(11)	x(11)	72,9	27,1
Chile[2,3]	96,6	3,4	84,1	5,0	89,1	10,9	96,3	3,7	83,3	4,9	88,3	11,7
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	92,9	7,1	x(5)	x(5)	74,7	25,3	94,4	5,6	x(11)	x(11)	77,9	22,1
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	90,4	9,6	46,9	32,6	79,5	20,5

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664447618002
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2b

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Ausgabenkategorie und Bildungsbereich (2006)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben				Prozentsatz der Gesamtausgaben		Prozentsatz der laufenden Ausgaben			
	Laufende Ausgaben	Investitions-ausgaben	Lehrkräfte-vergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben	Laufende Ausgaben	Investitions-ausgaben	Lehrkräfte-vergütung	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Vergütung aller Beschäftigten	Sonstige laufende Ausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	90,1	9,9	61,2	17,0	78,2	21,8	89,4	10,6	33,6	28,4	62,0	38,0
Österreich	96,6	3,4	66,8	9,9	76,7	23,3	93,4	6,6	45,9	17,0	62,9	37,1
Belgien	97,2	2,8	69,8	18,9	88,8	11,2	97,0	3,0	52,5	23,9	76,4	23,6
Kanada[1,2,3]	94,7	5,3	61,7	15,2	76,9	23,1	92,5	7,5	36,7	26,9	63,6	36,4
Tschechische Rep.	91,0	9,0	47,3	14,0	61,3	38,6	86,5	13,5	31,0	19,8	50,8	49,2
Dänemark[2]	93,5	6,5	51,6	26,0	77,7	22,3	96,5	3,5	50,8	24,5	75,4	24,6
Finnland	90,7	9,3	54,5	11,3	65,8	34,2	95,5	4,5	34,7	28,3	63,0	37,0
Frankreich	91,2	8,8	57,4	23,1	80,6	19,4	88,5	11,5	51,8	28,5	80,3	19,7
Deutschland	92,3	7,7	x(5)	x(5)	81,6	18,4	92,2	7,8	x(11)	x(11)	67,6	32,4
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[3]	94,0	6,0	x(5)	x(5)	80,0	20,0	88,5	11,5	x(11)	x(11)	68,2	31,8
Island	88,8	11,2	x(5)	x(5)	78,9	21,1	93,3	6,7	x(11)	x(11)	88,2	11,8
Irland[3]	90,1	9,9	74,1	8,5	82,6	17,4	93,5	6,5	49,6	25,1	74,7	25,3
Italien[3]	95,7	4,3	67,5	16,0	83,4	16,6	89,3	10,7	45,3	23,7	69,0	31,0
Japan[2]	90,2	9,8	x(5)	x(5)	86,9	13,1	86,9	13,1	x(11)	x(11)	60,2	39,8
Korea	89,4	10,6	65,1	8,0	73,0	27,0	83,5	16,5	34,7	16,4	51,1	48,9
Luxemburg[3]	84,1	15,9	74,4	11,3	85,7	14,3	m	m	m	m	m	m
Mexiko[3]	97,4	2,6	81,6	10,9	92,4	7,6	95,7	4,3	58,5	14,6	73,1	26,9
Niederlande	86,6	13,4	x(5)	x(5)	83,3	16,7	88,2	11,8	x(11)	x(11)	68,8	31,2
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	87,4	12,6	x(5)	x(5)	79,0	21,0	93,6	6,4	x(11)	x(11)	64,6	35,4
Polen[3]	92,6	7,4	x(5)	x(5)	88,0	12,0	85,5	14,5	x(11)	x(11)	71,0	28,6
Portugal[3]	98,1	1,9	84,7	10,5	95,2	4,8	89,5	10,5	x(11)	x(11)	69,3	30,7
Slowakische Rep.[2]	95,7	4,3	53,2	14,7	67,8	32,2	90,6	9,4	29,0	21,2	50,2	49,8
Spanien[3]	90,7	9,3	71,9	10,0	81,9	18,1	81,9	18,1	59,7	20,8	80,6	19,4
Schweden	92,8	7,2	51,5	19,0	70,5	29,5	96,0	4,0	x(11)	x(11)	62,8	37,2
Schweiz[3]	91,1	8,9	71,4	13,1	84,6	15,4	91,3	8,7	53,0	23,1	76,1	23,9
Türkei[3]	93,7	6,3	x(5)	x(5)	86,9	13,1	78,6	21,4	x(11)	x(11)	72,6	27,4
Ver. Königreich	91,1	8,9	53,6	23,6	77,2	22,8	93,9	6,1	42,1	30,5	72,5	27,5
Vereinigte Staaten	88,7	11,3	54,7	25,6	80,4	19,6	88,0	12,0	28,2	36,2	64,4	35,6
OECD-Durchschnitt	**92,0**	**8,0**	**63,7**	**15,3**	**80,2**	**19,8**	**90,3**	**9,7**	**43,4**	**24,1**	**68,1**	**31,9**
Partnerländer												
Brasilien[2 3]	94,4	5,6	x(5)	x(5)	72,9	27,1	94,1	5,9	x(11)	x(11)	79,9	20,1
Chile[3,4]	96,4	3,6	83,7	5,0	88,7	11,3	92,6	7,4	x(11)	x(11)	63,2	36,8
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	93,7	6,3	x(5)	x(5)	76,2	23,8	91,1	8,9	x(11)	x(11)	76,1	23,9
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	90,4	9,6	46,9	32,6	79,5	20,5	89,3	10,7	41,3	26,8	68,1	31,9

1. Referenzjahr 2005. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Nur öffentliche Ausgaben (für Kanada nur Tertiärbereich) 4. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664447618002
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Indikator B7

Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Gehaltskosten pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich?

Dieser Indikator untersucht die bildungspolitischen Prioritäten, die einzelne Länder bei der Investition ihrer Ressourcen in den Primar- und Sekundarbereich setzen und wie sie hierbei zwischen verschiedenen Faktoren abwägen – den Unterrichtsstunden der Schüler im Klassenzimmer, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, den Klassengrößen (geschätzt) und den Gehältern der Lehrkräfte. Zuerst werden die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Faktoren, die die Gehaltskosten pro Schüler beeinflussen, getrennt für den Primarbereich, den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II analysiert. In einem zweiten Schritt werden die Unterschiede bei den Gehaltskosten pro Schüler zwischen den einzelnen Bildungsbereichen miteinander verglichen.

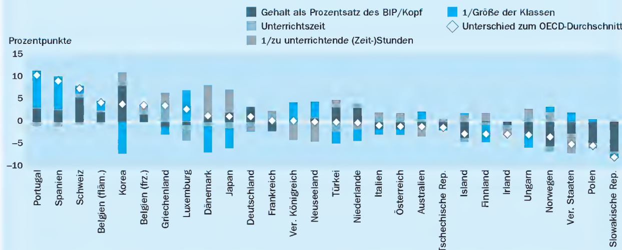
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung B7.1

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, Sekundarbereich II (2006)

Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in Prozentpunkten) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt. So sind beispielsweise in Portugal die Gehaltskosten pro Schüler 11 Prozentpunkte höher als die durchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler. Gründe hierfür sind die überdurchschnittlich hohen Gehälter (im Vergleich zum BIP pro Kopf), die überdurchschnittlich lange Unterrichtszeit für Schüler und unterdurchschnittlich kleine Klassen. Die Effekte dieser Faktoren werden jedoch durch die hohe Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden leicht abgeschwächt.

Die Gehaltskosten pro Schüler variieren signifikant zwischen den einzelnen Ländern, zwischen 3,6 Prozent des BIP pro Kopf in der Slowakischen Republik (weniger als der Hälfte des OECD-Durchschnitts von 11,4 Prozent) und mehr als dem Sechsfachen dieses Werts in Portugal (22 Prozent, beinahe dem Doppelten des OECD-Durchschnitts). Vier Faktoren spielen hierbei eine Rolle: das Gehaltsniveau, die Unterrichtszeit der Schüler, die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und die durchschnittliche Klassengröße. Dieselben Gehaltskosten pro Schüler können somit auf völlig unterschiedlichen Kombinationen dieser vier Faktoren beruhen. In Korea und Griechenland liegen zum Beispiel die Gehaltskosten pro Schüler (in Prozent des BIP pro Kopf) bei 15,5 bzw. 15,2 Prozent und somit in beiden Fällen deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Während dies jedoch in Korea hauptsächlich auf das überdurchschnittlich hohe Gehaltsniveau für Lehrkräfte in Kombination mit relativ großen Klassen zurückzuführen ist, beruhen die relativ hohen Gehaltskosten in Griechenland auf einer relativ hohen Zahl an Unterrichtsstunden für die Schüler in Kombination mit einer unterdurchschnittlich niedrigen Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP pro Kopf und dem OECD-Durchschnitt.
Quelle: OECD. Tabelle B7.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau im Primar- und Sekundarbereich in verschiedenen Ländern können gänzlich unterschiedliche bildungspolitische Prioritäten zugrunde liegen. Dies ist einer der Gründe, weshalb es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Gesamtausgaben für Bildung und den Leistungen der Schüler gibt.
- Je höher der untersuchte Bildungsbereich ist, umso ausgeprägter ist der Einfluss der Gehälter der Lehrkräfte und umso schwächer der Einfluss der Klassengröße auf die Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt). Die deutlichsten Beispiele sind hier Belgien (fläm.), Frankreich, Norwegen, Österreich, Schweiz und die Türkei, wo die Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II hauptsächlich von den Gehältern der Lehrkräfte bestimmt werden, während im Primarbereich die Klassengröße der wichtigste Faktor ist.
- Im Sekundarbereich I wirken sich die Klassengröße und die zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden zusammen stärker auf die Gehaltskosten pro Schüler aus, während im Sekundarbereich II die Gehälter der Lehrkräfte den größten Einfluss auf die Gehaltskosten pro Schüler haben (siehe Kasten B7.2). Allerdings ergeben sich im Sekundarbereich I und Sekundarbereich II Ähnlichkeiten hinsichtlich der wichtigsten Faktoren bei den Gehaltskosten pro Schüler, die über oder unter dem OECD-Durchschnitt als Prozentsatz des BIP pro Kopf liegen.
- Im Primarbereich sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern weniger offensichtlich als im Sekundarbereich II, aber in 16 der 29 OECD-Länder mit verfügbaren Daten sind die Unterschiede in den durchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf hauptsächlich auf die Klassengröße zurückzuführen.

Politischer Hintergrund

Das Verhältnis von den für Bildung eingesetzten Ressourcen und den erzielten Ergebnissen ist in den letzten Jahren stärker in das Zentrum bildungspolitischen Interesses gerückt, da mehr und bessere Bildung für die gesamte Bevölkerung ein erklärtes Ziel der Regierungen ist. Angesichts des zunehmenden Drucks auf die öffentlichen Haushalte richtet sich das Hauptaugenmerk jedoch darauf, die bereitgestellten Finanzmittel, insbesondere die öffentlichen, so zu investieren, dass die gewünschten Ergebnisse möglichst effizient erzielt werden. Auf internationaler Ebene steht natürlich im Mittelpunkt des Interesses, welche Bildungssysteme die besten Ergebnisse hinsichtlich Qualität und Chancengleichheit bei den Lernergebnissen erzielen; aber es besteht auch ein erhebliches Interesse daran, welche Bildungssysteme im Verhältnis zu den investierten Ressourcen am besten abschneiden. Was sind die wichtigsten Faktoren wenn es um die Mittelverwendung im Bildungsbereich geht? Könnten bessere Leistungen erzielt werden, wenn einer dieser Faktoren verändert würde? Einige dieser Fragen wurden in *Bildung auf einen Blick 2008* (Indikator B7) behandelt. In dieser Ausgabe wird nun die Möglichkeit untersucht, wie eine bestimmte Ausgabenhöhe im Primar- und Sekundarbereich durch unterschiedliche Kombinationen der einzelnen Faktoren erreicht werden kann. Wenn die Effizienz des Bildungsangebots erhöht werden soll, müssen die Regierungen ihre Entscheidungen sorgfältig abwägen und ihre Kenntnisse darüber verbessern, wie sich diese Entscheidungen auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis auswirken.

Ergebnisse und Erläuterungen

Viele Faktoren beeinflussen das Verhältnis von Ausgaben pro Schüler und erzielten Schülerleistungen. Zu diesen Faktoren gehören Organisation und Verwaltung der schulischen Ausbildung innerhalb des Systems (z. B. Verwaltungsebenen und Zuweisung von Entscheidungskompetenzen, geografische Verteilung der Bevölkerung), die Organisation des unmittelbaren Lernumfelds der Schüler (z. B. Klassengröße, Zahl der Unterrichtsstunden), die Qualität der Lehrkräfte sowie besondere Merkmale der Schüler selbst, insbesondere ihr sozioökonomischer Hintergrund.

Länder mit ähnlich hohen Bildungsausgaben können unterschiedliche Leistungsniveaus erreichen. Einige Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Input verringert und der Output dennoch konstant gehalten werden kann oder aber auch der Output bei konstantem Input maximiert werden kann. *Bildung auf einen Blick 2008* zeigte beispielsweise in Indikator B7, dass bei Beibehaltung des Niveaus an eingesetzten Ressourcen die Lernerfolge OECD-weit um 22 Prozent gesteigert werden könnten (Effizienz des Outputs).

Das Ausgabenniveau ist daher nicht der einzige Faktor, der bei einer Analyse der Effizienz des Ressourceneinsatzes im Bildungswesen zu berücksichtigen ist. Da hinter einem gegebenen Ausgabenniveau ganz unterschiedliche Bildungssysteme stehen können, kann möglicherweise eine Analyse der ausgabenrelevanten Unterschiede zwischen den Ländern zu einem besseren Verständnis der Leistungsunterschiede beitragen.

Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Ausgabenposten im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler. Sie ist eine Funktion der Unterrichts-

B
7

Kasten B7.1

Beziehungen zwischen den Gehaltskosten pro Schüler und der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, der Gehälter der Lehrkräfte und der Klassengröße

Eine Möglichkeit, die Faktoren zu analysieren, die sich auf die Ausgaben pro Schüler auswirken, und das Ausmaß ihrer jeweiligen Auswirkung zu bestimmen, ist ein Vergleich der Unterschiede zwischen den nationalen Zahlen und dem OECD-Durchschnitt. Bei dieser Analyse werden die Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler zwischen den einzelnen Ländern und dem OECD-Durchschnitt ermittelt und anschließend der Beitrag verschiedener Faktoren zu diesem Unterschied berechnet.

Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren und basiert auf der in der kanadischen Publikation *Education Statistics Bulletin* vorgestellten Methode (s. Erläuterungen in Anhang 3). Bildungsausgaben sind mathematisch mit vielen Faktoren verknüpft, die im Zusammenhang mit dem schulischen Umfeld eines Landes stehen (die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler, die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden [Zeit-] Stunden, die geschätzte Größe der Klasse), und einem Faktor in Bezug auf die Lehrkräfte (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt):

Ausgaben pro Schüler = (Lehrervergütung + sonstige Ausgaben / Zahl der Schüler)

Die Ausgaben lassen sich aufgliedern in die Vergütung von Lehrkräften und sonstige Ausgaben (definiert als alle sonstigen Ausgaben mit Ausnahme der Lehrervergütung). Die „Gehaltskosten pro Schüler“ (GKS), d.h. die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Anzahl der Schüler, werden folgendermaßen ermittelt:

$$\text{GKS} = \text{GEH} \times \text{UntZS} \times \frac{1}{\text{UntZL}} \times \frac{1}{\text{GKl}} = \frac{\text{GEH}}{\text{SLV}}$$

GEH: Gehälter der Lehrkräfte (angesetzt anhand des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung)
UntZS: Unterrichtszeit der Schüler (angesetzt als jährliche Zahl der Stunden, die Schüler unterrichtet werden sollen)
UntZL: Unterrichtszeit der Lehrer (angesetzt als Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden [Zeit-]Stunden pro Jahr)
GKl: Größe der Klassen, eine Näherungsgröße für die Klassengröße
SLV: das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Mit Ausnahme der Klassengröße (die im Sekundarbereich II nicht berechnet wird, da sie schwer zu definieren und zu vergleichen ist, weil Schüler je nach Fach eventuell in verschiedenen Klassen unterrichtet werden) können die Werte für die verschiedenen Variablen aus den in *Bildung auf einen Blick 2008* veröffentlichten Indikatoren (Kapital D) entnommen werden. Zur Durchführung der Analyse wird jedoch ausgehend vom zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden

(Zeit-)Stunden eine „theoretische" Klassengröße angesetzt (s. Kasten D2.1). Da dies nur eine Näherungsgröße ist, sollte sie mit Vorsicht interpretiert werden. Zur besseren Lesbarkeit wird im Text der Begriff „Klassengröße" anstatt „geschätzte Klassengröße" verwendet.

Mithilfe dieser mathematischen Beziehung und eines Vergleichs der Werte für diese vier Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser vier Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler in einem bestimmten Land und dem OECD-Durchschnitt bestimmen (nähere Einzelheiten s. Anhang 3). Wenn beispielsweise nur zwei Faktoren zusammenwirken und ein Arbeiter einen um 10 Prozent höheren Stundenlohn erhält, während er gleichzeitig die Zahl seiner Arbeitsstunden um 20 Prozent erhöht, dann erhöht sich sein Lohn um 32 Prozent, und zwar aufgrund des direkten Beitrags jeder dieser beiden Variablen (0,1 + 0,2) sowie des indirekten Beitrags dieser Variablen aufgrund der Kombination dieser beiden Faktoren (0,1 × 0,2).

zeit der Schüler, der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, der Gehälter der Lehrkräfte und der Zahl der zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die von der Klassengröße abhängt (s. Kasten B7.1). Daher können Unterschiede in den einzelnen Ländern bei diesen vier Faktoren Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau das Ergebnis verschiedener Kombinationen dieser Faktoren sein; so sind vielleicht die Gehälter der Lehrkräfte in einigen Ländern höher als in anderen, oder die Unterrichtsdauer der Schüler ist unterschiedlich.

Unterschiedliche Kombinationen der Faktoren im Sekundarbereich II

Die Spalten in Tabelle B7.3 zeigen das Niveau der Gehaltskosten für Lehrkräfte sowie den Beitrag der vorstehend angeführten vier Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich II. Die Gehaltskosten pro Schüler reichen von 574 US-Dollar in der Slowakischen Republik bis zu ungefähr 10.065 US-Dollar in Luxemburg. In Luxemburg liegen die Gehaltskosten pro Schüler 6.633 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Dieser Unterschied ist hauptsächlich (mit 4.918 US-Dollar) auf die Gehälter der Lehrkräfte zurückzuführen, da das Gehaltsniveau in Luxemburg weit über dem OECD-Durchschnitt liegt. Auch in der Slowakischen Republik ist die starke Abweichung von den durchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler in der OECD auf die Gehälter der Lehrkräfte zurückzuführen, allerdings mit entgegengesetztem Vorzeichen. Die Gehaltskosten pro Schüler liegen in der Slowakischen Republik um 2.858 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt, wobei niedrige Gehälter der Lehrkräfte (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt) mit 2.536 US-Dollar zu dieser Differenz beitragen.

Das Gehaltsniveau und folglich das Niveau der Gehaltskosten pro Schüler hängen jedoch vom relativen Wohlstand eines Landes ab. Um dieses Wohlstandsgefälle zwischen den Ländern zu berücksichtigen, wurden für die Analyse in diesem Indikator auch die Gehälter der Lehrkräfte (und die Gehaltskosten pro Schüler) ins Verhältnis zum BIP pro Kopf gesetzt. Der zweite Teil von Tabelle B7.3 zeigt die Gehaltskosten als

Prozentsatz des BIP pro Kopf, um die Auswirkungen des relativen Wohlstands auf die Gehaltskosten zu berücksichtigen. In dieser Tabelle wird der Beitrag der vier Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt in Prozentpunkten ausgedrückt.

Die Gehaltskosten pro Schüler variieren stark zwischen den einzelnen Ländern, zwischen 3,6 Prozent des BIP pro Kopf in der Slowakischen Republik (weniger als der Hälfte des OECD-Durchschnitts von 11,4 Prozent) und mehr als dem Sechsfachen dieses Werts in Portugal (22,0 Prozent, beinahe dem Doppelten des OECD-Durchschnitts). In Portugal sind die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) um 10,6 Prozentpunkte höher als im OECD-Durchschnitt, wobei diese Differenz hauptsächlich auf eine im Vergleich zu anderen OECD-Ländern signifikant unterdurchschnittliche Klassengröße zurückzuführen ist. Allerdings sind im Sekundarbereich II in 15 der 28 OECD-Länder mit verfügbaren Daten hauptsächlich die Gehälter der Lehrkräfte für Abweichungen bei den Gehaltskosten pro Schüler vom OECD-Durchschnitt verantwortlich (Tab. B7.2, Abb. B7.1 und Kasten B7.2).

Das Zusammenspiel der vier Faktoren, die sich auf die Gehaltskosten auswirken, ist in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich und zeigt, wie unterschiedlich bildungspolitische Prioritäten gesetzt werden. So liegen beispielsweise sowohl in Korea als auch in Griechenland die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) mit 15,5 Prozent bzw. 15,2 Prozent deutlich über dem OECD-Durchschnitt, diese Zahlen ergeben sich jedoch aufgrund völlig unterschiedlicher Kombinationen der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-) Stunden, der Klassengröße und der Gehälter der Lehrkräfte (als Anteil des BIP pro Kopf). In Korea trägt von den vier Faktoren lediglich die relativ große Klassenstärke zu einer Verringerung der Gehaltskosten pro Schüler im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt bei. Dieser Faktor wird aber, trotz seines Gewichts, durch relativ hohe Gehälter der Lehrkräfte (als Anteil des BIP pro Kopf), gekoppelt mit einer überdurchschnittlich langen Unterrichtszeit der Schüler und einer unterdurchschnittlichen Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, mehr als ausgeglichen, sodass die Gehaltskosten pro Schüler im Endeffekt über dem OECD-Durchschnitt liegen (in Prozent des BIP pro Kopf). Im Gegensatz hierzu sind die überdurchschnittlich hohen Gehaltskosten pro Schüler in Griechenland hauptsächlich der langen Unterrichtszeit der Schüler kombiniert mit einer geringen Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden zuzuschreiben. Diese beiden Faktoren haben zusammen einen stärkeren Einfluss als die unterdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) und die überdurchschnittlich großen Klassen (Tab. B7.3).

Neben diesen recht ausgeprägten Unterschieden gibt es aber auch auffallende Ähnlichkeiten bei den bildungspolitischen Entscheidungen der einzelnen Länder. In Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich ergeben sich die Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP aus dem Abwägen zweier gegenläufiger Faktoren: einer überdurchschnittlich hohen Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, die zu einer Verringerung der Gehaltskosten pro Schüler im Vergleich zum OECD-Durchschnitt führt, und relativ kleinen Klassengrößen, die zu einer Erhöhung der Gehaltskosten pro Schüler im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt führen.

Kasten B7.2

Die wichtigsten Faktoren für die Differenz zwischen den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf und dem OECD-Durchschnitt, nach Bildungsbereich (2006)

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Gehalt als Prozentsatz des BIP/Kopf	5 Länder (Deutschland, Island, Korea, Polen, die Slowakische Republik)	8 Länder (Deutschland, Island, Korea, Norwegen, Polen, die Slowakische Republik, Spanien, Ungarn)	15 Länder (Belgien [fläm.], Belgien [frz.], Deutschland, Frankreich, Island, Italien, Korea, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, die Schweiz, die Slowakische Republik, die Tschechische Republik, die Türkei)
Unterrichtszeit	7 Länder (Australien, Belgien [frz.], Finnland, Italien, Neuseeland, die Niederlande, die Tschechische Republik)	1 Land (Irland)	1 Land (Griechenland)
Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtende (Zeit-)Stunden	1 Land (Vereinigte Staaten)	9 Länder (Australien, Dänemark, Griechenland, Italien, Neuseeland, Österreich, die Tschechische Republik, das Vereinigte Königreich, die Vereinigten Staaten)	6 Länder (Australien, Dänemark, Irland, Japan, Neuseeland, die Vereinigten Staaten)
Klassengröße	16 Länder (Belgien [fläm.], Dänemark, Frankreich, Griechenland, Irland, Japan, Luxemburg, Mexiko, Norwegen, Österreich, Portugal, die Schweiz, Spanien, die Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich)	10 Länder (Belgien [fläm.], Belgien [frz.], Finnland, Frankreich, Japan, Luxemburg, Mexiko, die Niederlande, Portugal, die Schweiz)	6 Länder (Finnland, Luxemburg, Portugal, Spanien, Ungarn, das Vereinigte Königreich)

Quelle: OECD. Tabellen B7.1, B7.2 und B7.3. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103

Die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf), die sich aus dieser Kombination ergeben, liegen in Neuseeland und dem Vereinigten Königreich über dem OECD-Durchschnitt, in Australien hingegen, wo die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und die Klassengröße näher am OECD-Durchschnitt liegen, unter dem OECD-Durchschnitt (Tab. B7.3 und Abb. B7.1).

In den Ländern mit den niedrigsten Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) im Sekundarbereich II sind in der Regel niedrige Gehaltsniveaus (als Anteil des BIP pro Kopf) die Hauptursache. Dies trifft für Island, Norwegen, Polen und die Slowakische Republik zu. In Ungarn und in den Vereinigten Staaten gehen unterdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte (als Prozentsatz des BIP) entweder mit überdurchschnittlich großen Klassen oder einer überdurchschnittlich hohen Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden einher und führen somit jeweils zu niedrigen Gehaltskosten pro Schüler. Im Gegensatz hierzu gibt in den Ländern mit den höchsten Gehaltskosten pro Schüler (Portugal, der Schweiz, Spanien) nicht ein einzelner Faktor den Ausschlag; eher führen drei der vier Faktoren zusammen in unterschiedlichem Ausmaß zu einer Kostensteigerung, aber eine leicht überdurchschnittliche Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden führt zu niedrigeren Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP pro Kopf (Tab. B7.3 und Abb. B7.1). Ein

ähnlicher Zusammenhang ist in Belgien zu finden, wo beinahe alle Faktoren zu einer Erhöhung der Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) beitragen.

Unterschiedliche Kombinationen der Faktoren im Sekundarbereich I

Insgesamt wirken sich im Sekundarbereich I die Klassengröße und die von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden stärker auf den Unterschied zum OECD-Durchschnitt bei den Gehaltskosten pro Schüler aus, während im Sekundarbereich II die Gehaltskosten die größte Rolle spielen (s. Kasten B7.2). Allerdings bestehen in Ländern mit den höchsten und den niedrigsten Gehaltskosten pro Schüler Ähnlichkeiten zwischen dem Sekundarbereich I und dem Sekundarbereich II. Im Sekundarbereich I haben die Slowakische Republik und Luxemburg die niedrigsten bzw. höchsten Gehaltskosten pro Schüler (595 bzw. 10.065 US-Dollar) und im Verhältnis zum BIP pro Kopf die Slowakische Republik bzw. Portugal (mit 3,7 bzw. 19,8 Prozent) (Tab. B7.2). Ähnlich liegen Länder mit überdurchschnittlichen (bzw. unterdurchschnittlichen) Gehaltskosten (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) in der Regel im Sekundarbereich II auch über (bzw. unter) dem OECD-Durchschnitt.

In Ländern mit überdurchschnittlich hohen Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) liegt die Klassengröße in der Regel unter dem Durchschnitt, und dies scheint der wichtigste Faktor dafür zu sein, dass die Gehaltskosten über dem OECD-Durchschnitt liegen. Dieser Trend ist hier klarer zu sehen als im Sekundarbereich II, auch wenn es Ausnahmen gibt (Japan und Korea, wo die Klassen überdurchschnittlich groß sind). In den Ländern mit unterdurchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) sind in der Regel – ebenso wie im Sekundarbereich II – niedrige Gehälter der Lehrkräfte (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) die Hauptursache. Frankreich und die Niederlande – sowie in größerem Ausmaß Mexiko – bilden hier die Ausnahme, weil in diesen Ländern die überdurchschnittliche Klassengröße der wichtigste Faktor für die unterdurchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler ist (Tab. B7.2).

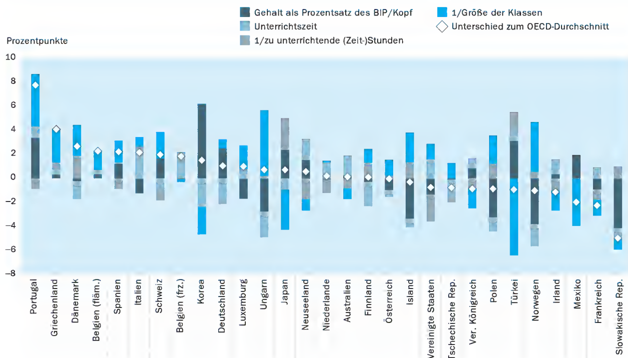
Dennoch bestehen in einigen Ländern Unterschiede zwischen Sekundarbereich I und II. In Finnland und Österreich liegen die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentanteil am BIP pro Kopf) im Sekundarbereich II unter dem OECD-Durchschnitt, im Sekundarbereich I hingegen darüber, und zwar hauptsächlich aufgrund der veränderten Auswirkungen der Klassengröße. In Frankreich und dem Vereinigten Königreich führen die veränderten Auswirkungen der Klassengröße zum gegenteiligen Ergebnis. In Australien und Italien (beide Länder liegen im Sekundarbereich I über dem Durchschnitt) sowie in Neuseeland und den Niederlanden (beide im Sekundarbereich I unter dem Durchschnitt) ist die Veränderung von unter dem OECD-Durchschnitt zu über dem OECD-Durchschnitt (bzw. umgekehrt) zwischen Sekundarbereich II und I auf die Tatsache zurückzuführen, dass die vier Faktoren im Sekundarbereich I näher am Durchschnitt liegen als im Sekundarbereich II (Tab. B7.2).

Unterschiedliche Kombinationen der Faktoren im Primarbereich

Im Primarbereich sind (wie im Sekundarbereich II) die Slowakische Republik und Luxemburg die Länder mit den niedrigsten bzw. höchsten Gehaltskosten pro Schüler (439 US-Dollar gegenüber 6.110 US-Dollar). Auch im Verhältnis zum BIP pro Kopf hat die Slowakische Republik im Primarbereich die niedrigsten Gehaltskosten pro Schüler

Abbildung B7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf, Primarbereich (2006)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP pro Kopf und dem OECD-Durchschnitt.
Quelle: OECD. Tabelle B7.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103

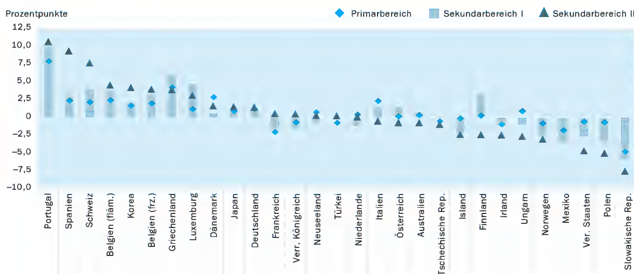
(2,8 Prozent), während hier Portugal die höchsten Gehaltskosten pro Schüler hat (15,5 Prozent) – ebenso wie im Sekundärbereich II (Tab. B7.1).

Allerdings sind im Primarbereich die Ähnlichkeiten zwischen den Ländern weniger offensichtlich als im Sekundarbereich II. Im Primarbereich ist bei 16 der 29 OECD-Länder mit verfügbaren Daten die Klassengröße der entscheidende Faktor für die Abweichung vom OECD-Durchschnitt bei den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf. In den drei Ländern mit den höchsten Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf – Dänemark, Griechenland und Portugal – sind die Unterschiede in der Höhe der Gehaltskosten beträchtlich; die Abweichung Portugals vom OECD-Durchschnitt beläuft sich auf beinahe 8 Prozentpunkte und ist damit fast 4 Prozentpunkte größer als die Griechenlands und 5 Prozentpunkte mehr als die Dänemarks. In diesen Ländern ist der wichtigste Faktor für den Unterschied zum OECD-Durchschnitt die unterdurchschnittliche Klassengröße. Während jedoch in Griechenland der Beitrag der Klassengröße die geringeren Auswirkungen der drei anderen Faktoren übersteigt, verstärkt in Dänemark die unterdurchschnittlich niedrige Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden diesen Effekt und in Portugal die überdurchschnittlich hohen Gehälter der Lehrkräfte als Prozentsatz des BIP pro Kopf (Tab. B7.1 und Abb. B7.2).

In den Ländern mit den niedrigsten Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf kann kein einzelner Faktor allein dieses Niveau der Gehaltskosten pro Schüler im Vergleich zum Durchschnitt in all diesen Ländern erklären. Während in der

Abbildung B7.3

Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf und dem OECD-Durchschnitt, nach Bildungsbereich (2006)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP pro Kopf und dem OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Tabellen B7.1, B7.2 und B7.3. Hinweise s. Anhang 3 unterwww.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103

Slowakischen Republik die unterdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte als Prozentsatz des BIP pro Kopf der wichtigste Faktor sind, führen in den drei anderen Ländern (Frankreich, Irland und Mexiko) hauptsächlich überdurchschnittlich große Klassen zu niedrigeren Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) (Tab. B7.1 und Abb. B7.2).

Unterschiedliche Kombinationen der Faktoren in den verschiedenen Bildungsbereichen

Der Unterschied der Gehaltskosten pro Schüler zum OECD-Durchschnitt wird in der Regel mit niedrigerem Bildungsbereich geringer. Dies ist nicht einem einzelnen Faktor zuzuschreiben, sondern könnte das Ergebnis einer Veränderung in den verschiedenen Beiträgen der einzelnen Faktoren sein oder auch einer Veränderung bei dem wichtigsten Einzelfaktor dieser Abweichung von den Gehaltskosten pro Schüler im OECD-Durchschnitt. Je höher der betreffende Bildungsbereich ist, umso stärker ist der Einfluss der Gehälter der Lehrkräfte und umso schwächer der Einfluss der Klassengröße auf die Abweichung vom OECD-Durchschnitt bei den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP. Die wichtigsten Beispiele sind hier Belgien (fläm.), Frankreich, Norwegen, Österreich, die Schweiz und die Türkei. In all diesen Ländern ist der wichtigste Faktor für den Unterschied zum OECD-Durchschnitt bei den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II das Niveau der Gehälter der Lehrkräfte, während es im Primarbereich die Klassengröße ist (s. Kasten B7.2).

Vergleiche der unterschiedlichen Bildungsbereiche zeigen, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Ländern bei den Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) im Sekundarbereich II am größten sind und dass diese Unterschiede zwischen den Ländern mit dem untersuchten Bildungsbereich geringer werden (Abb. B7.3).

Dieser Trend ist in den Ländern am deutlichsten, wo die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) am weitesten vom OECD-Durchschnitt entfernt sind. So haben beispielsweise Belgien, Korea, Portugal, die Schweiz und Spanien im Sekundarbereich II die höchsten Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf), und die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) im Sekundarbereich I sind um bis zu 8 Prozentpunkte niedriger als im Sekundarbereich II. Die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) liegen im Primarbereich um 0,6 bis 4 Prozentpunkte niedriger als im Sekundarbereich I. In diesen Ländern liegen die Gehaltskosten (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) in allen Bildungsbereichen über dem OECD-Durchschnitt.

Ähnliche Zusammenhänge sind in den Ländern mit den niedrigsten Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf zu finden, wobei in diesen Ländern die Gehaltskosten unabhängig vom Bildungsbereich immer unter dem OECD-Durchschnitt liegen. In Ländern, deren Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) näher am Durchschnitt liegen, können die Gehaltskosten pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf) im Sekundarbereich II über dem OECD-Durchschnitt liegen und im Sekundarbereich I oder im Primarbereich unter den OECD-Durchschnitt fallen. Dies ist zum Beispiel in Frankreich und Neuseeland der Fall. In einigen wenigen Ländern (in Italien und in gewissem Umfang auch in Australien und Österreich) verläuft der Trend in die entgegengesetzte Richtung: von unter dem OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich II zu über dem OECD-Durchschnitt im Primarbereich, wobei der Unterschied zum OECD-Durchschnitt mit dem Bildungsbereich steigt (außer in Italien).

Es gibt jedoch einige wenige Ausnahmen von diesem allgemeinen Trend, die zeigen, dass Abweichungen vom OECD-Durchschnitt bei den Gehaltskosten pro Schüler größer werden, je niedriger der Bildungsbereich ist. In Griechenland und Luxemburg sind die Unterschiede bei den Gehaltskosten als Prozentsatz des BIP pro Kopf zum OECD-Durchschnitt im Sekundarbereich I größer als im Sekundarbereich II. Dies lässt sich durch den unterschiedlich hohen Beitrag der vier Faktoren erklären. In Luxemburg ist kein klares Muster zu erkennen, wie stark sich der Beitrag der einzelnen Faktoren in den verschiedenen Bildungsbereichen ändert, denn die Faktoren können auch in entgegengesetzter Richtung wirken. In Griechenland trägt die Klassengröße zu höheren Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich I bei – im Sekundarbereich II senkt sie hingegen die Gehaltskosten pro Schüler. Das ist das Ergebnis größerer Klassen im Sekundarbereich II. In Dänemark sind die Unterschiede zum OECD-Durchschnitt im Primarbereich größer als im Sekundarbereich I und II, jedoch lässt sich dies nicht durch einen einzelnen Faktor allein erklären. Die vier Faktoren leisten einen höchst unterschiedlichen Beitrag in diesen drei Bildungsbereichen, wobei Klassengröße und die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden in allen drei Bereichen die größte Rolle spielen.

Die Tatsache, dass sich hinter ähnlichen Ausgabenniveaus in den einzelnen Ländern ganz unterschiedliche, auch gegensätzliche bildungspolitische Entscheidungen verbergen können, erklärt teilweise, warum sich bei einem einfachen Vergleich von Schülerleistungen und Ausgabenniveaus keine starken Korrelationen ergeben. Welchen Einfluss diese unterschiedlichen bildungspolitischen Entscheidungen tatsächlich auf die Qualität und Chancengleichheit bei den Lernergebnissen haben, bedarf der weiteren Analyse.

B 7

Definitionen und angewandte Methodik

Die Gehaltskosten pro Schüler werden auf der Grundlage der Gehälter der Lehrkräfte, der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden sowie einer „theoretischen" Klassengröße ermittelt.

In den meisten Fällen wurden die Werte für diese Variablen von *Bildung auf einen Blick 2008* abgeleitet und beziehen sich auf das Schuljahr 2005/2006 bzw. bei den finanziellen Kenngrößen auf das Kalenderjahr 2005. Um jedoch die für einige Variablen fehlenden Werte zu kompensieren, wurden einige Daten anhand von Daten aus früheren Veröffentlichungen von *Bildung auf einen Blick* geschätzt. War dies nicht möglich und fehlte auch ein anderer Näherungswert, so wurden die fehlenden Werte mit dem Durchschnitt für alle OECD-Länder ersetzt.

Weitere Einzelheiten zur Analyse dieser Faktoren s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Tabelle B7.1

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Primarbereich (2006)

Beitrag von schulspezifischen Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler (in US-Dollar)

Hinweise für den Leser: In Australien liegen die Gehaltskosten pro Schüler/Studierenden (2.671 US-Dollar) 409 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Überdurchschnittliche Gehälter und eine überdurchschnittliche hohe Zahl an Unterrichtsstunden vergrößern den Unterschied zum OECD-Durchschnitt um 436 bzw. 522 US-Dollar, während eine überdurchschnittliche hohe Zahl an zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und eine überdurchschnittlich große Klassengröße den Unterschied zum Durchschnitt um 260 bzw. 290 US-Dollar verringern. Diese Faktoren führen zusammen genommen zu einem positiven Unterschied zum OECD-Durchschnitt von 409 US-Dollar.

	Gehaltskosten pro Schüler	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt	Unterrichtszeit (für Schüler)	1/zu unterrichtende (Zeit-)Stunden (für Lehrer)	1/Größe der Klassen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	2 671	409	436	522	−260	−290
Österreich	2 626	364	53	−184	70	424
Belgien (fläm.)	3 209	947	338	113	0	495
Belgien (frz.)	3 071	809	214	424	253	−82
Tschechische Republik	1 411	−851	−698	−348	−127	321
Dänemark	3 500	1 238	311	−480	589	818
Finnland	2 385	123	0	−620	395	349
Frankreich	1 625	−637	−256	270	−257	−394
Deutschland	2 678	416	838	−606	−42	225
Griechenland	3 012	750	−295	116	156	772
Ungarn	1 439	−823	−1 701	−510	50	1 338
Island	2 642	380	−605	−239	425	799
Irland	2 508	246	741	415	−336	−574
Italien	2 744	482	−507	559	203	227
Japan	2 558	296	782	−282	794	−998
Korea	1 973	−289	839	−557	−13	−558
Luxemburg	6 110	3 848	2 524	267	114	944
Mexiko	650	−1 612	−871	13	−6	−749
Niederlande	2 755	493	413	429	−391	42
Neuseeland	2 064	−198	48	475	−462	−260
Norwegen	3 200	938	−69	−690	201	1 496
Polen	932	−1 330	−1 895	−266	280	550
Portugal	3 095	833	−231	220	−207	1 050
Slowakische Republik	439	−1 823	−1 627	−231	261	−227
Spanien	2 713	451	180	1	−249	519
Schweiz	3 447	1 185	1 067	−306	−300	724
Türkei	530	−1 732	−1 133	118	305	−1 023
Vereinigtes Königreich	2 169	−93	413	260	−255	−511
Vereinigte Staaten	2 909	647	441	553	−801	454

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103

B 7

B
7

Tabelle B7.1 (Forts.)

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Primarbereich (2006)

Beitrag von schulspezifischen Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf (in Prozentpunkten)

Hinweise für den Leser: In Australien liegen die Gehaltskosten pro Schüler mit 7,9 Prozent des BIP pro Kopf um 0,2 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt. Überdurchschnittliche Gehälter und eine überdurchschnittliche hohe Zahl an Unterrichtsstunden vergrößern den Unterschied zum OECD-Durchschnitt um 0,3 bzw. 1,6 Prozentpunkte, während eine überdurchschnittliche hohe Zahl an zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und eine überdurchschnittliche große Klassengröße den Unterschied zum Durchschnitt um 0,8 bzw. 0,9 Prozentpunkte verringern. Diese Faktoren führen zusammen genommen zu einem positiven Unterschied von 0,2 Prozentpunkten zum OECD-Durchschnitt.

	Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterrichtszeit (für Schüler)	1/zu unterrichtende (Zeit-)Stunden (für Lehrer)	1/Größe der Klassen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	7,9	0,2	0,3	1,6	−0,8	−0,9
Österreich	7,7	0,0	−1,0	−0,6	0,2	1,3
Belgien (fläm.)	10,0	2,3	0,3	0,4	0,0	1,6
Belgien (frz.)	9,6	1,9	0,0	1,4	0,8	−0,3
Tschechische Republik	7,0	−0,7	−0,1	−1,4	−0,5	1,3
Dänemark	10,4	2,7	−0,2	−1,5	1,9	2,6
Finnland	7,8	0,1	−0,3	−2,1	1,3	1,2
Frankreich	5,5	−2,2	−0,9	0,9	−0,9	−1,3
Deutschland	8,8	1,1	2,5	−2,0	−0,1	0,8
Griechenland	11,8	4,1	0,3	0,4	0,6	2,8
Ungarn	8,5	0,8	−2,7	−2,2	0,2	5,5
Island	7,4	−0,3	−3,3	−0,7	1,3	2,5
Irland	6,6	−1,1	0,4	1,2	−1,0	−1,7
Italien	9,9	2,2	−1,2	2,0	0,7	0,8
Japan	8,4	0,8	2,4	−0,9	2,7	−3,3
Korea	9,2	1,6	6,2	−2,3	−0,1	−2,3
Luxemburg	8,7	1,0	−1,7	0,6	0,2	2,0
Mexiko	5,8	−1,9	2,0	0,1	0,0	−3,9
Niederlande	7,9	0,3	0,0	1,3	−1,2	0,1
Neuseeland	8,3	0,6	1,5	1,8	−1,7	−1,0
Norwegen	6,7	−1,0	−3,8	−1,9	0,5	4,2
Polen	6,9	−0,8	−3,2	−1,2	1,2	2,4
Portugal	15,5	7,8	3,4	0,9	−0,9	4,4
Slowakische Republik	2,8	−4,9	−4,1	−0,9	1,0	−0,9
Spanien	10,0	2,3	1,3	0,0	−0,9	1,8
Schweiz	9,7	2,0	1,7	−0,9	−0,9	2,2
Türkei	6,8	−0,9	3,1	0,7	1,7	−6,4
Vereinigtes Königreich	6,9	−0,8	0,8	0,9	−0,8	−1,7
Vereinigte Staaten	7,0	−0,7	−1,3	1,6	−2,3	1,3

Quelle: OECD. Daten aus *Bildung auf einen Blick 2008* (www.oecd.org/edu/eag2008). *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103

Tabelle B7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich I (2006)

Beitrag von schulspezifischen Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler (in US-Dollar)

	Gehaltskosten pro Schüler	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt	Unterrichtszeit (für Schüler)	1/zu unterrichtende (Zeit-)Stunden (für Lehrer)	1/Größe der Klassen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	3 556	637	375	309	−457	410
Österreich	3 803	884	75	68	530	211
Belgien (fläm.)	4 318	1 400	183	39	142	1 037
Belgien (frz.)	4 132	1 214	24	290	247	653
Tschechische Republik	1 983	−936	−1 117	−125	260	47
Dänemark	3 487	569	110	−100	296	262
Finnland	3 933	1 014	−25	−429	643	825
Frankreich	2 392	−526	−347	315	310	−803
Deutschland	3 324	405	903	−223	−201	−74
Griechenland	3 984	1 065	−645	52	831	828
Ungarn	1 470	−1 448	−2 049	35	573	−7
Island	2 642	−276	−888	−208	161	658
Irland	3 332	414	728	−107	−103	−104
Italien	3 102	183	−575	449	508	−199
Japan	3 289	371	769	−249	1 087	−1 236
Korea	2 523	−395	886	−227	747	−1 801
Luxemburg	10 065	7 146	4 906	−1 158	627	2 771
Mexiko	694	−2 224	−808	374	−622	−1 168
Niederlande	2 938	19	549	377	−158	−749
Neuseeland	2 205	−714	−133	123	−785	81
Norwegen	3 411	492	−316	−407	268	948
Polen	846	−2 072	−2 161	−182	94	177
Portugal	3 944	1 026	−560	−99	−219	1 904
Slowakische Republik	595	−2 324	−2 262	−106	142	−98
Spanien	3 452	533	360	58	−8	124
Schweiz	4 850	1 931	1 681	−113	−744	1 107
Türkei	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	2 582	−337	306	−16	−628	1
Vereinigte Staaten	2 901	−18	309	127	−1 242	788

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 7

Tabelle B7.2 (Forts.)

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich I (2006)

Beitrag von schulspezifischen Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf (in Prozentpunkten)

	Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterrichtszeit (für Schüler)	1/zu unterrichtende (Zeit-)Stunden (für Lehrer)	1/Größe der Klassen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	10,5	0,8	0,0	1,0	−1,4	1,3
Österreich	11,1	1,5	−1,0	0,2	1,7	0,7
Belgien (fläm.)	13,5	3,8	−0,1	0,1	0,5	3,3
Belgien (frz.)	12,9	3,2	−0,6	0,9	0,8	2,1
Tschechische Republik	9,8	0,1	−0,6	−0,5	1,0	0,2
Dänemark	10,4	0,7	−0,7	−0,3	0,9	0,8
Finnland	12,9	3,3	−0,2	−1,4	2,1	2,7
Frankreich	8,1	−1,6	−1,0	1,1	1,0	−2,7
Deutschland	10,9	1,2	2,9	−0,7	−0,7	−0,2
Griechenland	15,6	6,0	−0,2	0,2	3,0	3,0
Ungarn	8,6	−1,0	−3,4	0,1	2,3	0,0
Island	7,4	−2,2	−4,1	−0,6	0,5	2,0
Irland	8,8	−0,9	0,0	−0,3	−0,3	−0,3
Italien	11,2	1,5	−1,1	1,5	1,8	−0,7
Japan	10,9	1,2	2,5	−0,8	3,6	−4,1
Korea	11,8	2,2	7,5	−0,9	3,0	−7,4
Luxemburg	14,4	4,7	0,2	−2,2	1,2	5,5
Mexiko	6,1	−3,5	4,1	1,8	−3,2	−6,2
Niederlande	8,5	−1,2	0,4	1,2	−0,5	−2,3
Neuseeland	8,9	−0,8	1,3	0,4	−2,9	0,3
Norwegen	7,2	−2,5	−4,7	−1,1	0,7	2,6
Polen	6,2	−3,4	−3,8	−0,8	0,4	0,7
Portugal	19,8	10,1	3,7	−0,4	−0,9	7,8
Slowakische Republik	3,7	−5,9	−5,7	−0,4	0,5	−0,4
Spanien	12,7	3,0	2,4	0,2	0,0	0,4
Schweiz	13,7	4,0	3,2	−0,3	−2,2	3,3
Türkei	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	8,2	−1,5	0,6	−0,1	−2,0	0,0
Vereinigte Staaten	7,0	−2,7	−1,8	0,4	−3,5	2,3

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II (2006)

Beitrag von schulspezifischen Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler (in US-Dollar)

	Gehaltskosten pro Schüler	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt	Unterrichtszeit (für Schüler)	1/zu unterrichtende (Zeit-)Stunden (für Lehrer)	1/Größe der Klassen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	3 556	124	180	184	–798	558
Österreich	3 583	151	–63	273	356	–415
Belgien (fläm.)	5 083	1 651	968	–100	88	695
Belgien (frz.)	4 895	1 462	792	201	320	149
Tschechische Republik	2 078	–1 354	–1 379	–33	176	–118
Dänemark	4 338	906	760	–311	2 337	–1 879
Finnland	2 687	–745	97	–191	541	–1 192
Frankreich	3 498	65	–654	549	194	–24
Deutschland	3 872	440	1 092	–282	–337	–34
Griechenland	3 865	433	–930	1 161	667	–465
Ungarn	1 462	–1 970	–1 938	323	399	–755
Island	3 151	–281	–617	–297	500	133
Irland	3 332	–100	570	–294	–409	34
Italien	2 978	–454	–729	368	258	–351
Japan	3 867	435	663	–422	1 561	–1 366
Korea	3 306	–126	849	169	576	–1 719
Luxemburg	10 065	6 633	4 918	–1 762	92	3 385
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	3 929	497	1 537	350	–530	–860
Neuseeland	2 872	–560	–374	44	–1 204	974
Norwegen	3 892	459	–329	–471	810	450
Polen	838	–2 594	–2 466	–199	–81	153
Portugal	4 388	956	–900	36	–219	2 039
Slowakische Republik	574	–2 858	–2 536	–162	74	–234
Spanien	5 636	2 204	319	33	–279	2 130
Schweiz	6 731	3 299	2 616	273	–172	583
Türkei	894	–2 538	–1 985	–371	292	–474
Vereinigtes Königreich	3 716	284	166	–82	–1 152	1 352
Vereinigte Staaten	2 723	–709	119	27	–1 574	719

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

B 7

Tabelle B7.3 (Forts.)

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler im Sekundarbereich II (2006)

Beitrag von schulspezifischen Faktoren zu den Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf (in Prozentpunkten)

	Gehaltskosten pro Schüler als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterschied zum OECD-Durchschnitt	Beitrag zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Gehalt als Prozentsatz des BIP/Kopf	Unterrichtszeit (für Schüler)	1/zu unterrichtende (Zeit-)Stunden (für Lehrer)	1/Größe der Klassen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	10,5	−0,9	−0,8	0,6	−2,5	1,7
Österreich	10,5	−0,9	−1,6	0,9	1,1	−1,3
Belgien (fläm.)	15,8	4,4	2,3	−0,3	0,3	2,2
Belgien (frz.)	15,3	3,9	1,7	0,6	1,0	0,5
Tschechische Republik	10,2	−1,2	−1,3	−0,1	0,7	−0,5
Dänemark	12,9	1,5	1,0	−1,0	7,4	−5,9
Finnland	8,8	−2,6	0,2	−0,6	1,8	−3,9
Frankreich	11,8	0,4	−2,0	1,8	0,6	−0,1
Deutschland	12,7	1,3	3,4	−0,9	−1,1	−0,1
Griechenland	15,2	3,8	−1,1	4,2	2,4	−1,7
Ungarn	8,6	−2,8	−2,6	1,3	1,6	−3,1
Island	8,9	−2,5	−3,6	−0,9	1,5	0,4
Irland	8,8	−2,6	−0,7	−0,9	−1,2	0,1
Italien	10,7	−0,7	−1,6	1,3	0,9	−1,2
Japan	12,8	1,4	2,1	−1,4	5,2	−4,5
Korea	15,5	4,1	8,1	0,7	2,3	−7,1
Luxemburg	14,4	3,0	−0,7	−3,4	0,2	7,0
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	11,3	−0,1	3,1	1,1	−1,6	−2,6
Neuseeland	11,5	0,1	0,9	0,2	−4,4	3,5
Norwegen	8,2	−3,2	−5,4	−1,3	2,2	1,2
Polen	6,2	−5,2	−4,7	−0,8	−0,3	0,6
Portugal	22,0	10,6	3,0	0,1	−0,9	8,3
Slowakische Republik	3,6	−7,8	−6,6	−0,6	0,3	−0,9
Spanien	20,7	9,3	2,7	0,1	−1,0	7,5
Schweiz	19,0	7,6	5,5	0,8	−0,5	1,7
Türkei	11,5	0,1	3,3	−2,1	1,6	−2,7
Vereinigtes Königreich	11,8	0,4	0,0	−0,3	−3,7	4,4
Vereinigte Staaten	6,5	−4,9	−2,6	0,1	−4,5	2,1

Quelle: OECD. Daten aus Bildung auf einen Blick 2008 (www.oecd.org/edu/eag2008). *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664466141103
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Kapitel C

Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf



C

Copyrighted material

Indikator C1

Wer nimmt an Bildung teil?

Dieser Indikator untersucht den Bildungszugang und seine Entwicklung anhand der Bildungsbeteiligung und der Entwicklungen bei den Schüler- und Studierendenzahlen zwischen 1995 und 2007. Er zeigt auch die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich und den Prozentsatz junger Menschen auf, die im Verlaufe ihres Lebens ein Studium in den verschiedenen tertiären Bereichen aufnehmen werden. Studienanfänger- und Beteiligungsquoten spiegeln sowohl die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich wider als auch den Wert, der einer tertiären (Aus-)Bildung beigemessen wird.

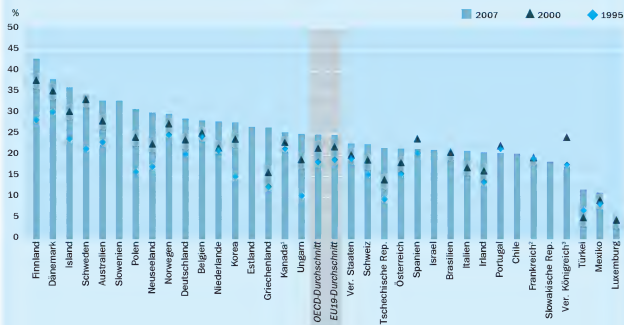
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C1.1

Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger (1995, 2000 und 2007)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

In Australien, Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Polen und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien nehmen mehr als 30 Prozent der Bevölkerung im Alter von 20 bis 29 Jahren an (Aus-)Bildungsmaßnahmen teil. Zwischen 1995 und 2007 stieg die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen um 8 Prozentpunkte.



1. Referenzjahr 2006. 2. 1995 und 2000 ohne Übersee-Departments. 3. Unterbrechung der Zeitreihe nach 2006 aufgrund Änderung der angewandten Methodik.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen in 2007.

Quelle: OECD. Tabelle C1.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654

C
1

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den meisten OECD-Ländern hat so gut wie jeder Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. In Belgien, Deutschland, Frankreich, Island, Irland, Japan, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Spanien und Ungarn befinden sich mindestens 90 Prozent der Lernenden mindestens 14 Jahre im Bildungssystem. Griechenland und Mexiko hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 10 Jahren und die Türkei für nur 6 Jahre eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent. Für die Partnerländer Brasilien und Russische Föderation beträgt der entsprechende Zeitraum 10 bzw. 9 Jahre.

- In mehr als der Hälfte der OECD-Länder werden mehr als 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. In den 19 EU-Mitgliedstaaten, die auch Mitglied der OECD sind (EU19), werden Kinder eher schon im Alter von 4 Jahren oder früher unterrichtet als in den anderen OECD-Ländern. Im Durchschnitt der 19 EU-Länder liegt die Bildungsbeteiligung für 3- bis 4-jährige Kinder bei 79 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 71 Prozent.

- Die Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger stieg zwischen 1995 und 2007 im Durchschnitt von 74 auf 81 Prozent. In Belgien, Polen und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien belief sie sich 2007 auf über 90 Prozent (in Belgien war dieses Niveau bereits 1995 erreicht worden). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen, einer Altersgruppe, die hauptsächlich im Tertiärbereich zu finden ist; ihre Bildungsbeteiligung stieg zwischen 1995 und 2007 in allen OECD-Ländern mit Ausnahme Portugals.

Politischer Hintergrund

Eine gut ausgebildete Bevölkerung ist für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung eines Landes von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grunde haben die Gesellschaften ein großes Interesse daran, für Kinder und Erwachsene einen umfassenden Zugang zu einer breiten Palette an Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Programme im Elementarbereich bereiten die Kinder auf den Primarbereich vor, sie können dazu beitragen, die Bildungserfahrungen der Kinder im Elternhaus auszubauen und zu ergänzen sowie sprachliche und soziale Nachteile zu überwinden. Primar- und Sekundarbereich statten junge Menschen mit dem notwendigen Fundament für die Entwicklung verschiedenster Kompetenzen aus und bereiten sie auf lebenslanges Lernen und die Entwicklung hin zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft vor. Der Tertiärbereich bietet entweder direkt nach der Schulbildung oder später im Leben eine Vielzahl von Möglichkeiten, erweiterte und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.

Eine Reihe von Faktoren, u. a. das größere Risiko, erwerbslos zu werden, sowie andere Formen der Ausgrenzung junger Erwachsener mit unzureichender Ausbildung, haben den Anreiz verstärkt, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erlangen. In den meisten OECD-Ländern ist der erfolgreiche Abschluss des Sekundarbereichs II inzwischen zum Standard geworden, und die Mehrzahl der Bildungsgänge im Sekundarbereich II ist darauf ausgelegt, die Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten (s. Indikator A2).

Eine hohe Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich trägt dazu bei, die Entwicklung und den Erhalt einer hoch qualifizierten Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung sicherzustellen. Außerdem wird eine Ausbildung im Tertiärbereich im Allgemeinen mit besseren Beschäftigungsaussichten (s. Indikator A6) und höheren Einkommen (s. Indikator A7) verbunden. Die Studienanfängerquoten im Tertiärbereich sind zum Teil auch ein Anzeichen dafür, inwieweit die Bevölkerung die hoch qualifizierten Fähigkeiten und Kenntnisse erlangt, die auf dem Arbeitsmarkt einer Wissensgesellschaft von Bedeutung sind (s. Indikator A2).

Da den Studierenden die wirtschaftlichen und sozialen Vorteile einer Ausbildung im Tertiärbereich bewusster geworden sind, sind die Abschlussquoten im Tertiärbereich A gestiegen (s. Indikator A3). Bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich dominieren Studiengänge im Tertiärbereich A, und da die dort angebotenen Studiengänge in der Regel länger dauern als in den anderen tertiären Bereichen, benötigen sie auch einen großen Teil der verfügbaren Ressourcen (s. Indikator B1).

Der kontinuierliche Anstieg der Bildungsteilnahme und die wachsende Vielfalt der persönlichen Hintergründe und Interessen derjenigen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben, bedeuten, dass die Hochschulen die Zahl der zum Studium aufgenommenen Studierenden erhöhen und die von ihnen angebotenen Studiengänge den Bedürfnissen neuer Generationen von Studierenden anpassen müssen. Gleichzeitig bedeutet die Internationalisierung der Ausbildung im Tertiärbereich, dass einige Bildungseinrichtungen gegebenenfalls Lehrplan und Didaktik an eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft anpassen müssen (s. Indikator C2).

Ergebnisse und Erläuterungen

In den meisten OECD-Ländern haben so gut wie alle jungen Menschen Zugang zu einer formalen Ausbildung von mindestens 12 Jahren. In Belgien, Deutschland, Frankreich, Island, Irland, Japan, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Spanien und Ungarn befinden sich mindestens 90 Prozent der Lernenden mindestens 14 Jahre im Bildungssystem. Griechenland und Mexiko hingegen haben maximal für einen Zeitraum von 10 Jahren und die Türkei für nur 6 Jahre eine Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent. Für die Partnerländer Brasilien und Russische Föderation beträgt der entsprechende Zeitraum 10 bzw. 9 Jahre (Tab. C1.1). Wer jedoch wann, wie und für wie lange im Laufe des Lebens an welchen Bildungsmaßnahmen teilnimmt, das variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

In den 19 EU-Mitgliedstaaten, die auch Mitglied der OECD sind (EU19), werden Kinder eher schon im Alter von 4 Jahren oder früher unterrichtet als in den anderen OECD-Ländern. Im Durchschnitt der 19 EU-Länder liegt die Bildungsbeteiligung für 3- bis 4-jährige Kinder bei 79 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 71 Prozent.

In den meisten OECD- und Partnerländern beginnt die universelle Bildungsbeteiligung, hier definiert als Bildungsbeteiligung von über 90 Prozent, im Alter zwischen 5 und 6 Jahren. In Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, Italien, Japan, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik, Ungarn und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien werden jedoch mindestens 70 Prozent der 3- bis 4-Jährigen im Elementar- oder Primarbereich unterrichtet. Die Bildungsbeteiligung im Elementarbereich reicht von weniger als 30 Prozent in Griechenland, Korea, der Schweiz und der Türkei bis zu mehr als 90 Prozent in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Island, Italien, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Spanien (Tab. C1.1).

Angesichts der Tatsache, dass die Erziehung und Betreuung im Vorschulalter für den Aufbau einer soliden Grundlage für späteres lebenslanges Lernen und zur Sicherstellung von Chancengleichheit beim späteren Zugang zu Bildungsmöglichkeiten eine wichtige Rolle spielt, ist der Elementarbereich von großer Bedeutung. Viele Länder haben dem Rechnung getragen, indem eine fast universelle Teilnahme im Elementarbereich ab 3 Jahren eingeführt wurde. Allerdings ist die institutionalisierte Vorschulerziehung, die in diesem Indikator behandelt wird, nicht die einzige Form qualitativ hochwertiger Erziehung und Betreuung im Vorschulalter. Schlussfolgerungen bezüglich des Zugangs zu Erziehung und Betreuung im Vorschulalter und deren Qualität sollten deshalb mit Vorsicht gezogen werden.

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II

Eine Reihe von Faktoren, u. a. bessere Beschäftigungsverhältnisse für die besser Ausgebildeten, hat die Anreize für junge Menschen verstärkt, auch über die Pflichtschulzeit hinaus im Bildungssystem zu verbleiben und einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben. Die zunehmende Ausweitung der Bildungsbeteiligung im Sekundarbe-

reich II bedeutet, dass die Länder auf diesem Niveau eine vielfältigere Klientel versorgen müssen.

Zur Bewältigung dieser Nachfrage haben die einzelnen Länder unterschiedliche Ansätze gewählt. Einige verfügen über einen umfassenden Sekundarbereich mit nicht selektiven allgemeinbildenden Bildungsgängen, sodass alle Schüler vergleichbare Möglichkeiten zum Lernen haben; andere wiederum bieten differenziertere Bildungsgänge an (d. h. allgemeinbildende, berufsvorbereitende und/oder berufsbildende Bildungsgänge). Die Bildungsgänge des Sekundarbereichs können anhand des Ausmaßes, in dem sie auf bestimmte Berufsfelder vorbereiten und zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Qualifikation führen, in drei Kategorien unterteilt werden:

- Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer weder explizit auf bestimmte Berufsfelder noch auf den Eintritt in einen weiterführenden berufsbildenden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten. (Weniger als 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend oder fachspezifisch.)
- Berufsvorbereitende Bildungsgänge sollen den Teilnehmern eher als Einführung in die Arbeitswelt dienen und sie für den späteren Eintritt in einen berufsbildenden oder fachspezifischen Bildungsgang vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss dieser Bildungsgänge wird keine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben. (Mindestens 25 Prozent des Inhalts des Bildungsgangs sind berufsbildend oder fachspezifisch.)
- Berufsbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer für die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben.

Die berufsvorbereitenden und berufsbildenden Bildungsgänge können weiter in zwei Kategorien unterteilt werden – schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet.

- Bei schulischen Ausbildungsgängen erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, und betrieblichen Ausbildungszentren, sofern diese als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, um in begrenztem Umfang praktische Erfahrung am Arbeitsplatz zu gewinnen. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung behandelt werden, wobei Fernkurse eingeschlossen sind.
- Ausbildungen gelten als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, wenn weniger als 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Diese Bildungsgänge können in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden, zu ihnen zählen auch die dualen Bildungsgänge, die Ausbildung in Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalteten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen von Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplan bestehen (u. a. auch als Bildungsgänge im „Sandwich-System" bezeichnet).

Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Teilnehmer nach Abschluss Zugang zum Tertiärbereich erhalten. In einigen OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung auch das Ziel, auf ein späteres Studium im Tertiärbereich vorzubereiten, während in anderen Ländern Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung nicht automatisch den direkten Zugang zur Hochschulbildung ermöglichen.

In 13 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sowie dem Partnerland Slowenien nimmt die Mehrzahl der Schüler im Sekundarbereich II an berufsvorbereitenden oder berufsbildenden Bildungsgängen teil. Sowohl in den meisten OECD-Ländern mit einer Berufsausbildung im dualen System (z. B. Deutschland, Luxemburg, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz) als auch in Australien, Belgien, Finnland, Italien, Norwegen, Schweden, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien nehmen mindestens 55 Prozent der Schüler des Sekundarbereichs II an einer berufsvorbereitenden oder berufsbildenden Ausbildung teil. In Griechenland, Irland, Island, Japan, Kanada, Korea, Mexiko, Portugal, der Türkei und Ungarn sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Israel besuchen mindestens 60 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung, obwohl berufsvorbereitende und/oder berufsbildende Bildungsgänge angeboten werden (Tab. C1.4).

C 1

In vielen OECD-Ländern findet die Berufsausbildung im Sekundarbereich II in der Schule statt. In Island, Österreich, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik nehmen jedoch rund 40 Prozent der Schüler an berufsbildenden Ausbildungsgängen teil, bei denen in der Schule und im Betrieb vermittelte Elemente kombiniert werden. In Dänemark, Deutschland, Irland, der Schweiz und Ungarn sowie dem Partnerland Estland nehmen mindestens rund 75 Prozent der Schüler an berufsbildenden Ausbildungsgängen mit sowohl schulischen als auch betrieblichen Elementen teil.

In vielen Bildungssystemen können Schüler im Sekundarbereich II auch an berufsbildenden Ausbildungsgängen teilnehmen, in einigen OECD-Ländern jedoch werden diese erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II angeboten. Während einige OECD-Länder berufsbildende Bildungsgänge als höhere Stufe innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten (z. B. Österreich, Spanien und Ungarn), werden sie in anderen im postsekundaren Bereich angeboten (z. B. in Kanada und den Vereinigten Staaten).

Die duale Berufsausbildung

Tabelle C1.4 zeigt u. a. die Bildungsbeteiligung an Ausbildungsgängen der dualen Berufsausbildung, die in den jeweiligen Ländern anerkannter Teil des Bildungssystems sind. Dieser Abschnitt erläutert die typischen Merkmale dieser und anderer betrieblicher Ausbildungsgänge.

In den meisten OECD-Ländern (Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Island, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Polen, der Schweiz, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik, der Türkei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich) und Partnerländern (Israel, der Russischen Föderation und Slowenien) gibt es eine Form von dualer Berufsausbildung. In einigen Ländern (z. B. in Deutschland, Österreich und Ungarn)

werden zwischen dem Auszubildenden (nicht der berufsbildenden Schule) und dem Unternehmen Ausbildungsverträge geschlossen. In der überwiegenden Zahl der Länder gibt es duale Berufsbildungssysteme mit einer Kombination von Schule und Betrieb, während sie in Japan, Korea, Schweden und Spanien überhaupt nicht angeboten werden. In Schweden laufen jedoch zurzeit erste Versuche mit der dualen Berufsausbildung als Ergänzung zur schulischen Ausbildung. Auch in den Vereinigten Staaten gibt es Formen der dualen Berufsausbildung, die jedoch im Allgemeinen nicht zum formalen Bildungssystem gehören.

Die Mindestvoraussetzungen für die Zulassung zu einer dualen Berufsausbildung sind in den einzelnen Ländern unterschiedlich, typischerweise handelt es sich aber um den Abschluss des Sekundarbereichs I (in Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Polen, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Israel und Slowenien). In Österreich ist die Erfüllung einer neunjährigen Schulpflicht Mindestvoraussetzung für die Zulassung zur dualen Berufsausbildung. In Australien, Belgien, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten ist der Eintritt (ganz oder teilweise) an das Alter gebunden, während die Teilnehmer in Neuseeland beschäftigt sein müssen. In der Türkei sind Mindestanforderungen der Abschluss des Primarbereichs und die Vollendung des 14. Lebensjahres, ferner muss ein Arbeitsvertrag vorliegen. Im Partnerland Russische Föderation gibt es keine speziellen rechtlichen Anforderungen an die Zulassung zur dualen Berufsausbildung.

In einigen Ländern ist die Dauer der dualen Berufsausbildung standardisiert; sie dauert in Dänemark, Deutschland, Frankreich, Irland, Neuseeland, Norwegen, Polen, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie den Partnerländern Israel und Slowenien zwischen ein und vier Jahre. In anderen Ländern (z. B. in Belgien und Österreich) hängt die Dauer vom Fachgebiet, der angestrebten Qualifikation, den Vorkenntnissen und/oder Erfahrungen ab.

In den meisten Ländern führt der erfolgreiche Abschluss einer dualen Berufsausbildung normalerweise zur Zuerkennung eines Abschlusses des Sekundarbereichs II oder eines postsekundaren Abschlusses. In einigen Ländern können auch höhere Qualifikationen erworben werden (z. B. ein weiterführendes Diplom in Australien).

Bildungsbeteiligung gegen Ende und nach der Pflichtschulzeit

Verschiedene Faktoren beeinflussten die Entscheidung, die Ausbildung über die Pflichtschulzeit hinaus zu verlängern, hierzu gehören insbesondere die eingeschränkten Möglichkeiten für junge Erwachsene mit einer unzureichenden Ausbildung. In vielen Ländern ist ihr Risiko, erwerbslos oder auf andere Weise ausgegrenzt zu werden, größer als für besser ausgebildete Gleichaltrige. In vielen OECD-Ländern dauert der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit länger als früher und ist komplexer geworden. Daraus ergibt sich die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, Lernen und Arbeiten miteinander zu verbinden, um Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die für den Arbeitsmarkt relevant sind (s. Indikator C3).

Das Alter, in dem die Schulpflicht endet, reicht von 14 Jahren in Korea, Portugal und der Türkei sowie den Partnerländern Brasilien und Slowenien bis zu 18 Jahren in Bel-

gien, Deutschland, den Niederlanden und Ungarn sowie dem Partnerland Chile (Tab. C1.1). Das offizielle Alter, in dem die Schulpflicht endet, entspricht jedoch nicht immer der Altersstufe, bis zu der die Bildungsbeteiligung fast vollständig ist.

In den meisten OECD- und Partnerländern ist die Bildungsbeteiligung bis zum Ende der Schulpflicht tendenziell hoch. In Belgien, Deutschland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, der Türkei, Ungarn und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile fällt sie jedoch vor dem Ende der Schulpflicht auf unter 90 Prozent (Tab. C1.1). In Belgien, Deutschland, den Niederlanden, den Vereinigten Staaten und Ungarn sowie dem Partnerland Chile mag dies zum Teil daran liegen, dass die Schulpflicht erst relativ spät, mit 18 Jahren, endet (in den Vereinigten Staaten im Durchschnitt mit 17 Jahren).

In den meisten OECD- und Partnerländern sinkt in den letzten Jahren des Sekundarbereichs II die Bildungsbeteiligung nach und nach. In Griechenland, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Österreich, Portugal, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Israel und Russische Föderation besuchen mehr als 20 Prozent der 15- bis 19-Jährigen keine Bildungseinrichtung (Tab. C1.1 und Abb. C1.2).

C 1

Zwischen 1995 und 2007 ist in den OECD-Ländern die Zahl der 15- bis 19-Jährigen, die an (Aus-)Bildungsmaßnahmen teilnehmen, im Durchschnitt um 8 Prozentpunkte angestiegen. Die Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe stieg zwischen 1995 und 2007 im Durchschnitt von 74 auf 81 Prozent und erreichte in Belgien, Polen und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien mehr als 90 Prozent (in Belgien lag sie jedoch schon 1995 bei über 90 Prozent) (Tab. C1.2). Auch wenn jedoch die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen in den letzten 12 Jahren in der Tschechischen Republik und Ungarn um mehr als 20 Prozentpunkte gestiegen ist, hat sie sich in Australien, Belgien, Deutschland, Kanada, Luxemburg, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich quasi kaum verändert; in allen letztgenannten Ländern (mit Ausnahme Luxemburgs) ist jedoch eine hohe Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen zu beobachten (Tab. C1.2 und Abb. C1.2).

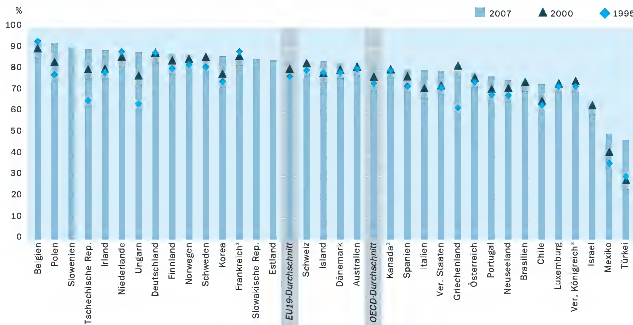
Das Ende der Schulpflicht und Rückgang der Bildungsbeteiligung

Betrachtet man die Teilnahmequoten aufgegliedert nach Bildungsbereich und Altersstufen, zeigt sich, dass es keinen engen Zusammenhang zwischen dem Ende der Schulpflicht und der Abnahme der Bildungsbeteiligung gibt. In den meisten OECD- und Partnerländern erfolgt der stärkste Rückgang der Bildungsbeteiligung nicht am Ende der Schulpflicht, sondern am Ende des Sekundarbereichs II. Ab dem Alter von 16 Jahren geht die Bildungsbeteiligung jedoch in allen OECD- und Partnerländern zurück. Die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich sinkt im Durchschnitt von 91 Prozent bei den 16-Jährigen auf 83 Prozent bei den 17-Jährigen, 53 Prozent bei den 18-Jährigen und 27 Prozent bei den 19-Jährigen. In Belgien, Deutschland, Finnland, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie den Partnerländern Israel und Slowenien besuchen noch mindestens 90 Prozent aller 17-Jährigen diesen Bereich, obwohl in den meisten dieser Länder die Schulpflicht schon vor dem 17. Geburtstag endet (Tab. C1.3).

Abbildung C1.2

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger (1995, 2000 und 2007)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. 1995 und 2000 ohne Übersee-Departments. 2. Referenzjahr 2006 anstatt 2007. 3. Unterbrechung der Zeitreihe nach 2006 aufgrund Änderung der angewandten Methodik.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen in 2007.

Quelle: OECD. Tabelle C1.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich

Die Bildungsbeteiligung zeigt an, wie viele Personen im Tertiärbereich studieren. In den OECD-Ländern nehmen im Durchschnitt 25 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 29 Jahren an Bildungsmaßnahmen teil. In Australien, Dänemark, Finnland, Island, Neuseeland, Polen und Schweden sowie dem Partnerland Slowenien liegt die Bildungsbeteiligung bei mindestens 30 Prozent (Tab. C1.1 und Abb. C1.1). Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich in jenen Ländern zu hoch angesetzt sein könnte, in denen der Anteil der internationalen Studierenden im Verhältnis zur entsprechenden Bevölkerungsgruppe groß ist. So sinken beispielsweise die Beteiligungsquoten der 20- bis 29-Jährigen in Australien und Neuseeland nach Bereinigung um internationale Studierende um 27 bzw. 22 Prozent.

Eine expansive Bildungspolitik hat in vielen OECD- und Partnerländern zu einem erweiterten Zugang zum Tertiärbereich geführt. Dies hat bisher den zahlenmäßigen Rückgang der jüngeren Altersgruppen mehr als ausgeglichen, der bis vor Kurzem zu Prognosen einer gleichbleibenden bzw. abnehmenden Nachfrage nach Studienplätzen in mehreren OECD-Ländern geführt hatte. Im Durchschnitt sind in allen OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten die Teilnahmequoten im Tertiärbereich zwischen 1995 und 2007 um 8 Prozentpunkte gestiegen. In allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme Portugals stieg die Bildungsbeteiligung der 20- bis 29-Jährigen in gewissem Maße. Dieser Anstieg belief sich in Finnland, Griechenland, Island, Korea, Neuseeland, Polen, Schweden, der Tschechischen Republik und Ungarn auf mehr als 12 Pro-

zentpunkte. Besonders ausgeprägt war dieser Anstieg in Griechenland, der Tschechischen Republik und Ungarn, die in der Vergangenheit unter den OECD-Ländern am unteren Ende der Beteiligungsquoten lagen, sich aber in der jüngsten Zeit in den mittleren Bereich vorgeschoben haben. Obwohl Beteiligungsquoten im Tertiärbereich in einigen OECD-Ländern (Belgien, Frankreich, Irland, Island, Neuseeland, Portugal, Schweden, Spanien und den Vereinigten Staaten) nicht mehr zuzunehmen scheinen, geht die Gesamttendenz weiterhin nach oben (Tab. C1.2 und Abb. C1.1).

Die relative Größe des privaten und des öffentlichen Sektors

In den OECD- und den Partnerländern ist Bildung im Primar- und Sekundarbereich noch immer überwiegend eine öffentliche Dienstleistung. Im Durchschnitt besuchen in den OECD-Ländern 91 Prozent der Schüler im Primarbereich öffentliche Bildungseinrichtungen. Diese Zahl ist im Sekundarbereich etwas niedriger – 85 Prozent im Sekundarbereich I und 83 Prozent im Sekundarbereich II. Eine Ausnahme ist hier der Sekundarbereich II in Japan und Mexiko, wo 31 bzw. 20 Prozent der Schüler unabhängige private Bildungseinrichtungen (die weniger als 50 Prozent ihrer Mittel aus staatlichen Quellen erhalten) besuchen (Tab. C1.5).

C 1

Im Tertiärbereich sind andere Strukturen zu beobachten. Hier spielen die privaten Anbieter im Allgemeinen eine größere Rolle. Im Tertiärbereich B ist mehr als ein Drittel der Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, im Tertiärbereich A und bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen ist es mehr als ein Fünftel. Im Vereinigten Königreich gibt es im Tertiärbereich ausschließlich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Im Partnerland Israel versorgen diese mehr als die Hälfte der Studierenden im Tertiärbereich B (70 Prozent). In den Partnerländern Estland und Israel spielen staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen auch im Tertiärbereich A und den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eine bedeutende Rolle (86 bzw. 76 Prozent). Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind im Tertiärbereich stärker vertreten als in den vorgelagerten Bereichen (im Durchschnitt besuchen 14 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich derartige Einrichtungen), insbesondere in Japan, Korea und den Partnerländern Brasilien und Chile (im Tertiärbereich B), wo mehr als 70 Prozent der Studierenden in derartigen Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind (Tab. C1.6).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Schul-/Studienjahr 2006/2007 und beruhen auf der alljährlich von der OECD durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), d. h., es wird nicht zwischen Vollzeit- und Teilzeitlernenden unterschieden, da in einigen Ländern entsprechende Teilzeitkonzepte/-modelle nicht anerkannt werden. In einigen OECD-Ländern wird die Teilzeitausbildung nur teilweise von den zur Verfügung gestellten Daten erfasst.

Die in den Tabellen C1.1 und C1.2 verwendete Netto-Bildungsbeteiligung (ausgedrückt in Prozent) wurde berechnet, indem die Zahl der Lernenden einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde.

In Tabelle C1.2 basieren die Daten zu der Entwicklung der Bildungsbeteiligung für die Jahre 1995, 2000, 2001, 2002, 2003 und 2004 auf einer speziellen Erhebung, die im Januar 2007 in den OECD-Ländern und 4 der 6 Partnerländer durchgeführt wurde.

Die Daten zur dualen Berufsausbildung basieren auf einer speziellen OECD-Erhebung aus dem Herbst 2007.

Schließlich basieren die Daten zu den Auswirkungen internationaler Studierender auf den Beteiligungsquoten auf einer im Dezember 2008 von der OECD durchgeführten speziellen Erhebung.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter StatLink http://dx.doi.org/10.1787/664625546654:

- Table C1.7: Education expectancy (Bildungserwartung in Jahren) (2007)
- Table C1.8: Expected years in tertiary education (Zu erwartende Jahre im Tertiärbereich) (2007)

Tabelle C1.1

Bildungsbeteiligung, nach Alter (2007)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht	Anzahl der Jahre, in denen über 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Altersspanne, während derer mehr als 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Schüler und Studierende im Alter von					
				4 Jahren und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen	5 bis 14 Jahren als Prozentsatz der 5- bis 14-Jährigen	15 bis 19 Jahren als Prozentsatz der 15- bis 19-Jährigen	20 bis 29 Jahren als Prozentsatz der 20- bis 29-Jährigen	30 bis 39 Jahren als Prozentsatz der 30- bis 39-Jährigen	40 Jahren und älter als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 40 Jahren und älter
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	15	12	5–16	32,2	99,3	82,3	33,1	13,5	5,8
Österreich	15	12	5–16	70,1	98,3	79,0	21,6	3,5	0,5
Belgien[1]	18	15	3–17	126,0	99,3	94,4	28,3	8,5	3,8
Kanada[2]	16–18	m	m	m	m	81,1	25,9	5,5	1,7
Tschechische Rep.	15	13	5–17	80,0	99,8	90,1	21,8	4,4	0,4
Dänemark	16	13	3–16	94,0	98,0	83,3	38,2	8,1	1,5
Finnland	16	13	6–18	46,0	95,3	87,9	43,0	14,4	3,4
Frankreich[1]	16	15	3–17	111,2	100,9	85,7	19,5	2,6	n
Deutschland	18	14	4–17	99,0	99,2	88,1	28,7	2,5	0,1
Griechenland	14,5	10	6–15	27,7	97,7	79,7	26,6	7,6	x(8)
Ungarn	18	14	4–17	82,7	99,8	88,8	25,1	5,9	0,6
Island	16	14	3–16	96,0	98,3	84,4	36,2	12,4	3,6
Irland	16	14	5–18	23,8	102,6	89,7	20,8	5,6	0,2
Italien[1]	15	13	3–15	104,4	100,3	80,0	21,0	3,5	0,1
Japan	15	14	4–17	84,4	100,5	m	m	m	m
Korea	14	12	6–17	27,3	95,7	86,8	27,8	2,1	0,5
Luxemburg[3]	15	12	4–15	81,5	95,9	73,6	5,7	0,5	0,1
Mexiko	15	10	5–14	60,4	102,1	50,1	11,1	3,5	0,6
Niederlande	18	14	4–17	49,6	99,5	89,3	28,0	2,7	0,7
Neuseeland	16	12	4–15	90,1	99,7	75,4	30,2	12,7	6,0
Norwegen	16	14	4–17	91,8	99,2	87,4	29,9	6,8	1,7
Polen	16	13	6–18	40,7	94,5	93,1	31,0	4,3	x(8)
Portugal	14	12	5–16	72,0	104,2	77,3	20,6	3,7	0,6
Slowakische Rep.	16	12	6–17	76,0	96,8	85,5	18,5	3,9	0,6
Spanien[1]	16	14	3–16	125,9	100,7	80,4	21,5	4,0	1,1
Schweden	16	16	3–18	98,4	100,3	87,0	34,5	12,9	2,9
Schweiz	15	12	5–16	27,0	100,4	84,4	22,7	3,8	0,4
Türkei	14	6	7–12	6,7	84,3	47,2	11,9	1,6	0,2
Ver. Königreich	16	13	4–16	89,9	99,3	71,4	17,3	5,7	1,7
Vereinigte Staaten	17	11	6–16	49,8	98,3	79,9	22,8	5,5	1,4
OECD-Durchschnitt	**16**	**13**		**71,2**	**98,6**	**81,5**	**24,9**	**5,9**	**1,5**
EU19-Durchschnitt	**16**	**13**		**78,9**	**99,1**	**84,4**	**24,8**	**5,6**	**1,1**
Partnerländer									
Brasilien	14	10	7–16	44,7	91,7	75,2	21,1	8,7	2,7
Chile	18	11	6–16	50,2	96,1	73,7	20,4	3,2	0,6
Estland	15	11	6–16	87,0	100,4	85,1	26,8	7,1	0,8
Israel	15	13	5–17	83,7	96,1	64,8	21,3	5,6	1,0
Russische Föd.[4]	15	9	7–15	m	81,5	73,5	18,7	0,7	n
Slowenien	14	12	6–17	76,0	96,2	90,9	33,0	5,8	0,7

Anmerkung: „Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht" ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet, z. B. bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Beteiligungsdaten bedeuten, dass die Teilnahmedaten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wie z. B. Luxemburg wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. „4 Jahre und jünger als Prozentsatz der 3- bis 4-Jährigen" ist zu hoch angesetzt. Eine signifikante Zahl von Schülern ist unter 3 Jahren. Die Nettoquoten zwischen 3 und 5 Jahren betragen ca. 100 %. 2. Referenzjahr 2006. 3. Zu niedrig angesetzt, weil viele der dort wohnenden Schüler in den benachbarten Ländern zur Schule gehen. 4. Referenzjahr 2005.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.2

Entwicklung der Bildungsbeteiligung (1995–2007)

Voll- und Teilzeitschüler/-studierende an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in den Jahren 1995, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007

	Voll- und Teilzeitschüler/-studierende im Alter von 15 bis 19 Jahren als Prozentsatz aller 15- bis 19-Jährigen									Voll- und Teilzeitschüler/-studierende im Alter von 20 bis 29 Jahren als Prozentsatz aller 20- bis 29-Jährigen								
	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
OECD-Länder																		
Australien	81	82	81	83	82	82	82	83	82	23	28	28	33	33	33	33	33	33
Österreich	75	77	77	77	77	79	80	82	79	16	18	19	17	18	19	19	20	22
Belgien	94	91	91	92	94	95	94	95	94	24	25	26	27	29	30	29	29	28
Kanada	80	81	81	80	80	79	80	81	m	22	23	24	25	25	25	26	26	m
Tschechische Republik	66	81	87	90	90	91	90	90	90	10	14	15	16	17	19	20	20	22
Dänemark	79	80	83	82	85	85	85	83	83	30	35	36	36	36	36	38	38	38
Finnland	81	85	85	85	86	87	87	88	88	28	38	39	40	40	41	43	43	43
Frankreich[1]	89	87	86	86	87	87	86	86	86	19	19	20	20	20	20	20	20	20
Deutschland	88	88	90	89	89	89	89	89	88	20	24	24	26	27	28	28	28	29
Griechenland	62	82	74	83	83	86	97	93	80	13	16	22	25	26	28	24	32	27
Ungarn	64	78	79	81	83	85	87	88	89	10	19	20	21	22	24	24	25	25
Island	79	79	79	81	83	84	85	85	84	24	31	30	32	36	37	37	37	36
Irland	79	81	82	83	84	87	89	88	90	14	16	18	19	19	23	21	20	21
Italien	m	72	73	76	78	79	80	81	80	m	17	17	18	20	20	20	20	21
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	75	79	79	80	81	84	86	86	87	15	24	25	27	27	28	27	28	28
Luxemburg	73	74	75	75	75	75	72	73	74	m	5	6	6	6	7	6	9	6
Mexiko	36	42	42	44	45	47	48	49	50	8	9	9	10	10	11	11	11	11
Niederlande	89	87	86	87	85	86	86	89	89	21	22	23	23	25	26	26	27	28
Neuseeland	68	72	72	74	74	74	74	74	75	17	23	25	28	30	31	30	29	30
Norwegen	83	86	85	85	85	86	86	86	87	25	28	26	26	29	29	29	30	30
Polen	78	84	86	87	88	90	92	93	93	16	24	26	28	29	30	31	31	31
Portugal	68	71	73	71	72	73	73	73	77	22	22	22	22	23	23	22	21	21
Slowakische Republik	m	m	74	76	80	83	85	85	86	m	m	12	13	13	15	16	17	18
Spanien	73	77	78	78	78	80	81	80	80	21	24	23	23	22	22	22	22	22
Schweden	82	86	86	86	87	87	87	88	87	22	33	33	34	34	36	36	36	35
Schweiz	80	83	83	83	83	83	83	84	84	15	19	20	20	21	21	22	22	23
Türkei	30	28	30	34	35	40	41	45	47	7	5	5	6	6	10	10	11	12
Vereinigtes Königreich[2]	72	75	75	77	75	79	79	70	71	18	24	24	27	26	28	29	17	17
Vereinigte Staaten	72	73	76	75	76	76	79	78	80	19	20	22	23	22	23	23	23	23
OECD-Durchschnitt	**74**	**77**	**78**	**79**	**79**	**81**	**81**	**82**	**82**	**18**	**22**	**22**	**23**	**24**	**25**	**25**	**25**	**25**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 1995 und 2007	**74**								**81**	**18**								**26**
EU19-Durchschnitt	**77**	**81**	**81**	**82**	**83**	**84**	**85**	**85**	**84**	**19**	**22**	**22**	**23**	**24**	**25**	**25**	**25**	**25**
Partnerländer																		
Brasilien	m	75	71	74	80	79	80	m	75	m	21	23	22	22	23	21	m	21
Chile	64	66	m	66	68	70	74	72	74	m	m	m	m	m	m	m	m	20
Estland	m	m	m	m	m	m	87	87	85	m	m	m	m	m	m	27	27	27
Israel	m	64	63	65	66	65	65	65	65	m	m	m	21	21	20	20	21	21
Russische Föderation	m	71	71	74	m	m	74	m	m	m	m	m	13	m	m	19	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	91	91	91	m	m	m	m	m	m	32	33	33

1. 1995 bis 2004 ohne Übersee-Departments (DOM). 2. Unterbrechung der Zeitreihe nach 2006 aufgrund Änderung der angewandten Methodik.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 1

Tabelle C1.3

Übergangscharakteristika bei 15- bis 20-Jährigen, nach Bildungsbereich (2007)

Netto-Bildungsbeteiligung (basierend auf Personenzahlen)

	Abschlussalter im Sekundarbereich II	15 Jahre	16 Jahre			17 Jahre			18 Jahre			19 Jahre			20 Jahre		
		Sekundarbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																	
Australien	17	98	93	n	n	79	1	5	38	3	28	25	3	37	20	2	38
Österreich	17–18	95	91	n	n	76	13	n	46	22	5	19	13	15	8	6	22
Belgien	18	102	102	n	n	100	n	1	47	6	36	23	7	47	13	4	48
Kanada[1]	17–18	94	91	x(4)	1	79	x(7)	8	33	x(10)	36	11	x(13)	50	4	x(16)	47
Tschechische Rep.	18–19	100	100	n	n	96	n	n	82	4	1	37	10	22	7	6	37
Dänemark	18–19	97	91	n	n	84	n	n	80	n	n	57	n	5	34	n	15
Finnland	19	99	96	n	n	95	n	n	93	n	1	33	n	20	17	n	33
Frankreich	17–20	98	95	n	n	88	n	2	49	1	28	24	1	40	10	1	41
Deutschland	19–20	97	95	n	n	91	n	1	82	n	3	40	20	10	20	16	19
Griechenland	18	92	89	a	a	75	1	9	18	6	42	10	7	50	6	4	52
Ungarn	19	100	95	n	n	92	n	n	62	9	12	22	17	34	11	11	38
Island	19	99	93	n	n	85	n	n	74	n	n	67	n	2	36	n	16
Irland	18–19	99	101	1	n	79	6	5	31	25	34	4	17	44	1	13	41
Italien	19	93	89	a	a	83	a	a	75	a	3	20	n	34	6	n	37
Japan	18	99	96	a	a	95	a	m	3	m	m	1	m	m	m	m	m
Korea	17	99	91	a	n	92	a	1	5	a	68	n	a	76	n	a	70
Luxemburg	18–19	92	83	n	m	79	n	m	68	n	m	43	n	m	24	1	m
Mexiko	18	65	58	a	a	44	a	3	18	a	13	28	a	19	3	a	20
Niederlande	17–20	99	98	n	n	86	n	6	61	n	21	42	n	31	28	n	36
Neuseeland	17–18	96	87	1	1	70	3	4	25	7	27	12	6	36	9	5	38
Norwegen	18–20	100	95	n	n	93	n	n	88	n	n	42	1	15	20	2	29
Polen	19–20	98	97	a	a	95	n	n	92	n	1	36	9	37	12	12	45
Portugal	17–18	96	90	a	a	80	a	a	45	n	19	25	n	27	13	n	30
Slowakische Rep.	19–20	99	94	n	n	90	n	n	80	n	4	36	n	25	7	1	35
Spanien	17	99	93	a	n	83	a	n	41	a	28	23	a	35	13	a	38
Schweden	19	95	99	n	n	97	n	n	93	n	1	28	1	14	17	1	23
Schweiz	18–20	97	91	n	n	87	1	n	78	1	2	47	3	9	20	3	16
Türkei	16	60	60	a	n	37	a	6	23	a	19	m	a	26	m	a	26
Ver. Königreich	16	98	90	n	n	74	n	2	26	n	24	10	n	33	6	n	33
Vereinigte Staaten	18	98	93	m	1	81	m	4	26	m	39	4	m	52	n	m	48
OECD-Durchschnitt		**95**	**91**	**n**	**n**	**83**	**1**	**2**	**53**	**3**	**18**	**27**	**4**	**30**	**13**	**3**	**35**
EU19-Durchschnitt		**97**	**94**	**n**	**n**	**87**	**1**	**2**	**62**	**4**	**15**	**28**	**5**	**29**	**13**	**4**	**35**
Partnerländer																	
Brasilien	18	84	87	a	n	77	a	1	55	a	8	35	a	11	23	a	14
Chile	18	93	91	a	n	86	a	n	31	a	21	10	a	32	3	a	33
Estland	19	96	96	n	n	89	n	n	73	1	9	21	6	36	8	7	40
Israel	17	96	94	n	n	90	n	n	20	n	6	2	n	12	1	1	13
Russische Föd.	17	86	73	x(2)	m	36	x(5)	m	13	x(8)	m	5	x(11)	m	1	x(14)	m
Slowenien	18–19	95	98	n	n	96	n	n	84	n	5	26	3	48	m	m	53

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Studierenden-/Absolventendaten bedeuten, dass die Teilnahmequoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wie z. B. Luxemburg wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2006.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 1

Tabelle C1.4

Verteilung der Schüler im Sekundarbereich II (2007)

Verteilung der Schüler im Sekundarbereich II an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Art und Ausrichtung des Bildungsgangs

	Sekundarbereich II						
	Verteilung der Schüler nach Art des Bildungsgangs			Verteilung der Schüler nach Ausrichtung des Bildungsgangs			
	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C	Allgemeinbildend	Berufsvorbereitend	Berufsbildend	Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	39,6	x(1)	60,4	39,6	a	60,4	m
Österreich	44,8	46,1	9,1	22,7	6,6	70,7	34,3
Belgien	49,3	a	50,7	30,4	a	69,6	3,4
Kanada[1]	94,5	a	5,5	94,5	x(6)	5,5	a
Tschechische Rep.	72,8	0,4	26,8	24,7	n	75,2	34,0
Dänemark	52,3	a	47,7	52,3	a	47,7	47,2
Finnland	100,0	a	a	33,3	a	66,7	11,5
Frankreich	56,2	11,6	32,2	56,2	a	43,8	12,1
Deutschland	42,6	57,1	0,3	42,6	a	57,4	42,2
Griechenland	68,3	a	31,7	68,3	a	31,7	a
Ungarn	77,4	a	22,6	76,4	10,4	13,2	13,2
Island	50,3	0,7	49,0	66,2	1,4	32,4	15,7
Irland	70,9	a	29,1	66,5	31,3	2,2	2,2
Italien	81,7	1,4	17,0	40,2	33,2	26,5	a
Japan	75,7	0,9	23,4	75,7	0,9	23,4	a
Korea	73,2	a	26,8	73,2	a	26,8	a
Luxemburg	60,8	15,1	24,0	37,7	a	62,3	14,0
Mexiko	90,6	a	9,4	90,6	a	9,4	a
Niederlande	63,0	a	37,0	32,4	a	67,6	18,5
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	42,5	a	57,5	42,5	a	57,5	14,9
Polen	87,8	a	12,2	55,7	a	44,3	6,4
Portugal	100,0	x(1)	x(1)	68,4	16,7	14,8	m
Slowakische Rep.	82,8	a	17,2	26,8	a	73,2	29,8
Spanien	56,6	n	43,4	56,6	n	43,4	1,9
Schweden	94,0	n	6,0	42,9	1,0	56,2	n
Schweiz	30,0	64,7	5,3	35,2	a	64,8	59,0
Türkei[2]	100,0	a	m	63,3	a	36,7	n
Ver. Königreich[3]	77,7	x(1)	22,3	58,6	x(6)	41,4	m
Vereinigte Staaten	100,0	x(1)	x(1)	100,0	x(4)	x(4)	x(4)
OECD-Durchschnitt	**70,2**	**7,9**	**25,6**	**54,3**	**3,9**	**43,8**	**14,4**
EU19-Durchschnitt	**70,5**	**7,7**	**23,9**	**47,0**	**5,5**	**47,6**	**15,9**
Partnerländer							
Brasilien	90,6	9,4	a	90,6	a	9,4	a
Chile	100,0	a	a	64,9	a	35,1	a
Estland	99,7	a	0,3	68,7	a	31,3	31,3
Israel	96,1	a	3,9	66,1	a	33,9	3,9
Russische Föd.	54,2	15,0	30,8	54,2	15,0	30,8	m
Slowenien	35,1	44,8	20,1	35,1	n	64,9	1,6

1. Referenzjahr 2006. 2. Ohne ISCED 3C. 3. Einschließlich postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 1

Tabelle C1.5

Verteilung der Schüler im Primar- und Sekundarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung sowie Vollzeit- oder Teilzeitteilnahme (2007)

Verteilung der Schüler, nach Vollzeit-/Teilzeitausbildung und Art der Bildungseinrichtung

	Art der Bildungseinrichtung									Vollzeit-/Teilzeit-ausbildung	
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Primar- und Sekundarbereich	
	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Vollzeit	Teilzeit
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	70,2	29,8	a	67,2	32,8	a	78,0	21,9	0,1	78,8	21,2
Österreich	94,8	5,2	x(2)	91,8	8,2	x(5)	88,8	11,2	x(8)	m	m
Belgien	45,7	54,3	a	43,3	56,7	a	42,4	57,6	a	79,8	20,2
Kanada[1]	94,2	x(1)	5,8	94,2	x(4)	5,8	94,2	x(7)	5,8	100,0	a
Tschechische Rep.	98,7	1,3	a	97,8	2,2	a	86,3	13,7	a	100,0	n
Dänemark	87,9	12,1	n	76,2	23,4	0,4	97,3	2,6	0,1	96,7	3,3
Finnland	98,7	1,3	a	95,7	4,3	a	85,4	14,6	a	100,0	a
Frankreich	85,1	14,4	0,5	78,4	21,2	0,3	69,2	29,8	1,0	100,0	a
Deutschland	96,7	3,3	x(2)	91,9	8,1	x(5)	91,1	8,9	x(8)	99,7	0,3
Griechenland	92,8	a	7,2	94,9	a	5,1	95,3	a	5,2	97,9	2,4
Ungarn	92,6	7,4	a	91,9	8,1	a	82,2	17,8	a	94,9	5,1
Island	98,4	1,6	n	99,3	0,7	n	88,8	10,7	0,5	90,3	9,7
Irland	99,1	a	0,9	100,0	a	n	98,6	a	1,4	99,9	0,1
Italien	93,1	a	6,9	96,2	a	3,8	94,3	1,0	4,8	99,2	0,8
Japan	99,0	a	1,0	93,1	a	6,9	69,2	a	30,8	98,8	1,2
Korea	98,7	a	1,3	81,4	18,6	a	52,5	47,5	a	100,0	a
Luxemburg	92,3	0,6	7,1	80,5	11,4	8,0	84,1	7,5	8,5	100,0	n
Mexiko	91,9	a	8,1	87,2	a	12,8	80,1	a	19,9	100,0	a
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99,1	0,9
Neuseeland	87,7	10,2	2,2	83,1	11,8	5,1	74,0	20,4	5,6	89,9	10,1
Norwegen	97,8	2,2	x(2)	97,1	2,9	x(5)	90,7	9,3	x(8)	98,7	1,3
Polen	98,0	0,6	1,5	97,0	0,8	2,2	90,2	0,9	8,9	95,4	4,6
Portugal	88,9	2,6	8,5	88,0	6,5	5,5	81,2	5,2	13,5	100,0	a
Slowakische Rep.	94,7	5,3	n	93,9	6,1	n	87,8	12,2	n	98,9	1,1
Spanien	68,7	28,0	3,4	68,1	28,9	3,0	78,3	11,9	9,8	91,6	8,4
Schweden	93,2	6,8	n	91,5	8,5	n	89,6	10,4	n	90,2	9,8
Schweiz	95,9	1,3	2,8	92,7	2,5	4,8	92,8	3,1	4,2	99,8	0,2
Türkei	98,0	a	2,0	a	a	a	97,4	a	2,6	100,0	n
Ver. Königreich	94,7	a	5,3	94,2	1,0	4,7	52,9	41,6	5,5	97,3	2,7
Vereinigte Staaten	90,0	a	10,0	91,1	a	8,9	91,4	a	8,6	100,0	a
OECD-Durchschnitt	**90,9**	**6,7**	**2,9**	**84,8**	**9,5**	**3,0**	**82,9**	**12,9**	**5,3**	**96,4**	**3,6**
EU19-Durchschnitt	**89,8**	**8,0**	**2,6**	**87,3**	**10,9**	**2,1**	**83,0**	**13,7**	**3,7**	**96,7**	**3,3**
Partnerländer											
Brasilien	89,8	a	10,2	91,2	a	8,8	87,2	a	12,8	m	m
Chile	45,2	48,6	6,2	50,5	43,4	6,1	43,2	49,9	6,9	100,0	a
Estland	97,2	a	2,8	98,1	a	1,9	97,2	a	2,8	96,3	3,7
Israel	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a
Russische Föd.	99,4	a	0,6	99,6	a	0,4	99,0	a	1,0	100,0	n
Slowenien	99,8	0,2	n	99,9	0,1	n	96,5	3,3	0,2	94,2	5,8

1. *Referenzjahr 2006*
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 1

Tabelle C1.6

Verteilung der Studierenden im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung sowie Vollzeit- oder Teilzeitteilnahme (2007)

Verteilung der Studierenden, nach Vollzeit-/Teilzeitausbildung, Art der Bildungseinrichtung und Art des Studiengangs

	Art der Bildungseinrichtung						Vollzeit-/Teilzeitausbildung			
	Tertiärbereich B			Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge			Tertiärbereich B		Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	88,2	1,5	10,2	97,1	n	2,9	46,7	53,3	69,0	31,0
Österreich	63,9	36,1	x(2)	88,0	12,0	n	m	m	m	m
Belgien	45,4	54,6	a	43,0	57,0	a	64,8	35,2	87,5	12,5
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	82,7	17,3
Tschechische Rep.	65,8	32,0	2,2	90,1	n	9,9	91,8	8,2	96,7	3,3
Dänemark	97,9	1,5	0,6	97,8	2,2	n	64,6	35,4	92,5	7,5
Finnland	100,0	n	a	89,4	10,6	a	100,0	a	55,6	44,4
Frankreich	71,2	8,5	20,3	86,8	0,7	12,5	100,0	a	100,0	a
Deutschland[2]	62,8	37,2	x(2)	95,5	4,5	x(5)	84,7	15,3	95,9	4,1
Griechenland	100,0	a	a	100,0	a	a	100,0	a	100,0	a
Ungarn	55,3	44,7	a	86,4	13,6	a	72,1	27,9	56,8	43,2
Island	46,0	54,0	n	80,0	20,0	n	30,3	69,7	76,1	23,9
Irland	92,9	a	7,1	90,9	a	9,1	70,7	29,3	80,3	19,7
Italien	87,8	a	12,2	92,3	a	7,7	100,0	n	100,0	n
Japan	7,0	a	93,0	24,3	a	75,7	96,7	3,3	89,0	11,0
Korea	15,7	a	84,3	22,1	a	77,9	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	94,6	a	5,4	66,1	a	33,9	100,0	a	100,0	a
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	84,4	15,6
Neuseeland	65,5	28,4	6,2	97,6	2,0	0,4	39,1	60,9	60,1	39,9
Norwegen	52,9	47,1	x(2)	86,6	13,4	x(5)	62,8	37,2	73,2	26,8
Polen	78,3	n	21,7	67,7	a	32,3	100,0	a	53,3	46,7
Portugal	80,2	a	19,8	75,0	a	25,0	m	m	m	m
Slowakische Rep.	82,9	17,1	n	92,8	n	7,2	80,6	19,4	60,3	39,7
Spanien	79,1	15,5	5,5	87,3	n	12,7	97,7	2,3	88,1	11,9
Schweden	62,0	38,0	a	93,7	6,3	a	90,9	9,1	48,0	52,0
Schweiz	31,5	37,8	30,7	92,4	5,7	2,0	23,3	76,7	90,2	9,8
Türkei	97,1	a	2,9	94,0	a	6,0	100,0	n	100,0	n
Ver. Königreich	a	100,0	n	a	100,0	n	23,7	76,3	72,0	28,0
Vereinigte Staaten	84,1	a	15,9	71,6	a	28,4	48,9	51,1	65,1	34,9
OECD-Durchschnitt	**67,0**	**20,5**	**14,1**	**78,1**	**9,2**	**13,7**	**74,6**	**25,4**	**79,9**	**20,1**
EU19-Durchschnitt	**72,1**	**22,7**	**6,0**	**81,0**	**12,2**	**7,3**	**82,8**	**17,2**	**79,5**	**20,5**
Partnerländer										
Brasilien	15,3	a	84,7	28,1	a	71,9	m	m	m	m
Chile	7,3	2,8	89,9	34,3	22,9	42,9	100,0	a	100,0	a
Estland	47,0	16,8	36,2	0,1	86,2	13,7	92,1	7,9	88,5	11,5
Israel	30,2	69,8	a	10,4	76,3	13,3	100,0	a	82,0	18,0
Russische Föd.[2]	94,9	a	5,1	84,2	a	15,8	72,2	27,8	55,0	45,0
Slowenien	80,4	5,9	13,7	96,2	2,7	1,1	48,9	51,1	76,7	23,3

1. Referenzjahr 2006. 2. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664625546654
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C1

Copyrighted material

Indikator C2

Wer studiert im Ausland und wo?

Dieser Indikator beschreibt die Mobilität Studierender sowie das Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs in den OECD- und Partnerländern. Er zeigt globale Entwicklungen, die wesentlichen Zielländer internationaler Studierender sowie die Entwicklung ihrer Marktanteile an der internationalen Studentenschaft auf. Ferner werden einige Faktoren für die Wahl des Studienlandes untersucht. Darüber hinaus zeigt der Indikator das Ausmaß der Mobilität Studierender in Bezug auf die verschiedenen Zielländer auf und stellt den Zustrom internationaler Studierender in die einzelnen Länder aufgegliedert nach Herkunftsland und -region, Art des Studiengangs und Fächergruppe dar. Zudem wird die Verteilung von außerhalb ihres Staatsangehörigkeitslandes eingeschriebenen Studierenden nach Zielland untersucht und welche Auswirkungen dies auf die dortige Einwanderungssituation hat. Der Anteil internationaler Studierender an den Gesamtstudierendenzahlen bietet einen guten Anhaltspunkt für das Ausmaß der Mobilität Studierender in den verschiedenen Ländern.

Wichtigste Ergebnisse

C
2

Abbildung C2.1

Mobilität Studierender im Tertiärbereich (2007)

Diese Abbildung zeigt den Anteil internationaler Studierender an den Gesamtstudierendenzahlen im Tertiärbereich. Aufgrund länderspezifischer Einwanderungsbestimmungen und zum Teil nur beschränkt verfügbarer Daten basiert die Definition der Mobilität Studierender auf dem Wohnsitzstaat des Studierenden bzw. dem Land, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde.

Die Mobilität Studierender, gemessen an der Zahl der zum Zweck eines tertiären Studiums ins Ausland gehenden internationalen Studierenden, beträgt zwischen weniger als 1 Prozent und fast 20 Prozent aller Studierenden im Tertiärbereich. Die Zahl internationaler Studierender ist in Australien, Neuseeland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich am größten.



Anmerkung: Die Daten in dieser Abbildung sind nicht mit den Daten zu ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Ausgaben von „Bildung auf einen Blick" vor 2006 oder an anderer Stelle in diesem Kapitel vergleichbar.

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 3. Referenzjahr 2006.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Studierender im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle C2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **2007 waren mehr als 3 Millionen Studierende außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschrieben. Gegenüber dem Vorjahr stellt dies eine Zunahme der der OECD und dem Statistikinstitut der UNESCO gemeldeten Gesamtzahl ausländischer Studierender von 3,3 Prozent dar.**
- **48 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit konzentrieren sich auf Deutschland, Frankreich, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Absolut gesehen entsenden von den OECD-Ländern Deutschland, Frankreich, Japan, Korea und die Vereinigten Staaten die meisten der internationalen Studierenden. Bei den Partnerländern kommen die meisten internationalen Studierenden aus China und Indien.**
- **Internationale Studierende stellen in Australien, Neuseeland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich mindestens 10 Prozent der eingeschriebenen Studierenden. Internationale Studierende stellen in Australien, Belgien, Kanada, Neuseeland, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten mehr als 20 Prozent der in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eingeschriebenen Studierenden.**
- **Mindestens 30 Prozent der internationalen Studierenden in Deutschland, Finnland, Kanada, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten sind in Natur-, Agrar- oder Ingenieurwissenschaften eingeschrieben.**

Politischer Hintergrund

Die immer mehr an Bedeutung gewinnende Freizügigkeit von Kapital, Waren und Arbeitskräften zusammen mit einer zunehmenden Öffnung der Arbeitsmärkte hat in den OECD-Ländern zu einer steigenden Nachfrage nach einer internationalen Dimension von Bildung und Ausbildung geführt. Bedingt durch die zunehmende weltweite Vernetzung der Volkswirtschaften sind internationale Fähigkeiten und Kenntnisse für das Operieren auf globaler Ebene immer wichtiger geworden. Global ausgerichtete Unternehmen suchen international einsetzbare, in Fremdsprachen versierte Beschäftigte, die die notwendigen grundlegenden interkulturellen Kompetenzen zur erfolgreichen Interaktion mit internationalen Geschäftspartnern erworben haben. Sowohl die Regierungen als auch die Bürger erwarten von den Hochschulen, dass sie dazu beitragen, den Horizont junger Menschen zu erweitern und ihnen ein umfassendes Verständnis anderer Sprachen, Kulturen und Geschäftsmethoden zu ermöglichen. Eine Möglichkeit für Studierende, ihre Kenntnisse über andere Kulturen, Gesellschaften und Sprachen zu erweitern und so ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, besteht darin, zum Studium ins Ausland zu gehen. Tatsächlich haben die Regierungen verschiedener OECD-Länder – insbesondere in den EU-Mitgliedstaaten – Programme und Maßnahmen zur Förderung dieser Mobilität aufgelegt, um so den interkulturellen Austausch und den Aufbau von Netzwerken für die Zukunft zu unterstützen.

Aus gesamtwirtschaftlicher Sicht unterstreichen die internationalen Verhandlungen über die Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen die wirtschaftlichen Auswirkungen der Internationalisierung von Bildungsdienstleistungen. In einigen OECD-Ländern gibt es schon erste Anzeichen für eine Spezialisierung im Bereich Bildungsexporte. Es ist anzunehmen, dass sich der Trend zur weiteren Internationalisierung der Bildung (Kasten C2.1) aufgrund der Einnahmen aus Studiengebühren und des inländischen Verbrauchs internationaler Studierender immer deutlicher auf die Zahlungsbilanzen der einzelnen Länder auswirken wird. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass bei den wirtschaftlichen Aspekten der internationalen Hochschulausbildung nicht nur die Mobilität der Studierenden von Bedeutung ist, sondern auch die grenzüberschreitende elektronische Bereitstellung flexibler internationaler Bildungsgänge bzw. der elektronische Zugang zu ausländischen Hochschulen, obwohl hierzu bisher noch keine vergleichbaren Daten vorliegen.

Die Internationalisierung der Hochschulausbildung hat jedoch neben den kurzfristigen monetären Kosten und Nutzen, die sich in der Leistungsbilanz niederschlagen, noch viele weitere wirtschaftliche Auswirkungen. Sie kann insbesondere für kleinere und/oder weniger entwickelte Bildungssysteme eine Chance darstellen, ihr Bildungsangebot kosteneffizienter zu gestalten. Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland können tatsächlich eine kostengünstige Alternative zur Bereitstellung der gleichen Leistungen im eigenen Land darstellen. Denn durch sie werden die Länder in die Lage versetzt, ihre beschränkten Mittel auf diejenigen Bildungsangebote zu konzentrieren, in denen sie Größenvorteile erreichen können, oder trotz Engpässen bei der Bereitstellung der Bildungsdienstleistungen die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zu erhöhen.

Hinzu kommt, dass in der Zwischenzeit die schnelle Ausweitung der Hochschulausbildung in den OECD-Ländern – sowie in jüngerer Zeit auch in den meisten Schwel-

lenländern (Bildung auf einen Blick 2005) – den finanziellen Druck auf die Bildungssysteme erhöht und zu einem größeren Interesse an der Anwerbung ausländischer Studierender geführt hat. Da sich tertiäre Bildungseinrichtungen zunehmend auf Einnahmen aus Studiengebühren ausländischer Studierender stützen, wurden in einigen Ländern ausländische Studierende aktiv angeworben. Dagegen wurden in einer Reihe anderer Länder Studierende zum Auslandsstudium ermutigt, um eine aus Engpässen bei der Bereitstellung von Bildungsangeboten im Zusammenhang mit der schnellen Expansion der Hochschulausbildung resultierende Angebotslücke zu schließen. Im Laufe der letzten Jahre sorgten das Erstarken der Knowledge Economy und der globale Wettbewerb um qualifizierte Arbeitskräfte in vielen OECD-Ländern für neuen Antrieb bei der Internationalisierung der Bildungssysteme, wobei die Anwerbung ausländischer Studierender Teil einer größer angelegten Strategie zur Anwerbung hoch qualifizierter Einwanderer war.

Auf institutioneller Ebene können die zusätzlichen Einnahmen, die sich mit ausländischen Studierenden erwirtschaften lassen – sei es aufgrund differenzierter Studiengebühren oder öffentlicher Unterstützungsleistungen –, zusätzliche Anreize für eine Internationalisierung der Bildung darstellen. Es gibt jedoch für Hochschulen auch einen weiteren Anreiz, international tätig zu werden, nämlich um sich im Wettbewerb um wissenschaftliche Reputation auf zunehmend globaler Ebene eine Reputation zu erarbeiten oder die bereits vorhandene auszubauen.

Gleichzeitig können aus Sicht der Bildungseinrichtungen internationale Studierende eine Belastung für die Unterrichtssituationen und -abläufe darstellen, wenn Lehrplan und Didaktik gegebenenfalls an eine kulturell und sprachlich heterogene Studentenschaft angepasst werden müssen. Diese notwendigen Anstrengungen werden jedoch durch den umfangreichen Nutzen für die aufnehmenden Hochschulen ausgeglichen. Tatsächlich zwingt das Vorhandensein potenzieller internationaler Kunden (Studierender) die tertiären Bildungseinrichtungen dazu, qualitativ hochwertige Studiengänge anzubieten, um sich gegenüber anderen ausländischen Wettbewerbern zu behaupten, und kann so zu einem reaktionsschnellen, kundenorientierten und qualitativ herausragenden tertiären Bildungssystem beitragen. Durch die Teilnahme internationaler Studierender können Bildungseinrichtungen auch die notwendige kritische Masse erreichen, um die Bandbreite der von ihnen angebotenen Studiengänge zu erweitern und die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen zu verbessern, sofern ausländische Studierende die Kosten ihres Studiums in vollem Umfang selbst tragen (Kasten C2.3). Angesichts dieser Vorteile könnten Bildungseinrichtungen es vorziehen, verstärkt internationale Studierende aufzunehmen und damit den Zugang für inländische Studierende zu beschränken. Bisher gibt es jedoch keine Belege hierfür, außer bei einigen prestigeträchtigen, stark nachgefragten Studiengängen an Eliteeinrichtungen (OECD, 2004).

Für den Einzelnen wird der wirtschaftliche Nutzen eines Auslandsstudiums in großem Maße sowohl von der Politik der Herkunftsländer hinsichtlich der finanziellen Unterstützung eines Auslandsstudiums als auch von der Politik der Zielländer hinsichtlich der Unterrichts- bzw. Studiengebühren (Kasten C2.3) und der finanziellen Unterstützung internationaler Studierender beeinflusst. Die Lebenshaltungskosten in den Zielländern und die Wechselkurse wirken sich ebenfalls auf die Kosten eines Auslandsstu-

diums aus. Außerdem hängen die langfristigen Erträge eines Auslandsstudiums auch zum großen Teil davon ab, wie internationale Studienabschlüsse auf dem lokalen Arbeitsmarkt anerkannt und bewertet werden.

Die Zahlen im Ausland studierender junger Menschen können einen ersten Eindruck von dem Ausmaß der Internationalisierung des Tertiärbereichs vermitteln. In Zukunft wird es außerdem wichtig sein, Methoden zu entwickeln, um auch andere Elemente und Varianten der grenzüberschreitenden Bildung zu quantifizieren und zu messen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Diesem Indikator zugrunde liegende Konzepte und Begriffe

Die diesem Indikator zugrunde liegenden Konzepte und Begriffe unterscheiden sich von denen früherer Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* (vor 2006). Damals lag der Schwerpunkt des Indikators auf ausländischen Studierenden im Tertiärbereich, die als Nichtstaatsangehörige in ihrem Studienland definiert wurden. Dieses Konzept zur Messung der Mobilität Studierender war insofern ungeeignet, als nicht alle ausländischen Studierenden mit der speziellen Absicht zu studieren in ihr Studienland gekommen sind. Insbesondere enthalten die Gesamtzahlen bei diesem Ansatz ausländische Studierende, die aufgrund ihrer eigenen früheren Zuwanderung bzw. der Zuwanderung ihrer Eltern in ihrem Studienland ihren dauerhaften Wohnsitz haben. Daher wird die Zahl der ausländischen Studierenden in denjenigen Ländern zu hoch geschätzt, die vergleichsweise geringe Einbürgerungsquoten haben. Außerdem können Studierende, die Staatsbürger des Landes sind, in dem sie studieren, mobile Studierende sein (d. h. Staatsbürger, die im Ausland gelebt haben und die zu Studienzwecken in ihr Heimatland zurückkehrt sind). Daher hat die OECD im Bemühen, die Messung der Mobilität Studierender zu verbessern und die Vergleichbarkeit der Daten zur Internationalisierung zu erhöhen, ihre Instrumente zur Erhebung von Daten über die Mobilität Studierender im Jahr 2005 in Zusammenarbeit mit Eurostat und dem Statistikinstitut der UNESCO überarbeitet. Nach diesem neuen Konzept handelt es sich bei den „internationalen Studierenden“ um Studierende, die ausdrücklich zum Studium in ihr Studienland gekommen sind.

Im Idealfall soll die Mobilität internationaler Studierender die Zahl der Studierenden messen, die ausdrücklich zum Zwecke eines tertiären Studiums in ein anderes Land gekommen sind. Die Messung der Mobilität Studierender hängt jedoch in hohem Maße von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen und der Verfügbarkeit entsprechender Daten ab. So lässt sich beispielsweise aufgrund des freien Personenverkehrs innerhalb der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) die Zahl der internationalen Studierenden nicht aus den Visastatistiken ablesen. Daher können die Länder im Rahmen der OECD-Datenerhebung internationale Studierende als Studierende definieren, die keine Staatsbürger ihres Studienlandes sind, oder alternativ als Studierende, die unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolvierten, je nachdem, welche operationale Definition im jeweiligen nationalen Kontext zur Erfassung der Mobilität Studierender am besten geeignet ist. Insgesamt gesehen gilt das Land der vorherigen Ausbildung in den Mitgliedsländern der EU als operational besser geeignetes Kriteri-

C 2

um, um die Mobilität Studierender innerhalb der EU nicht unberücksichtigt zu lassen (Kelo et al., 2005), während das Kriterium des Wohnsitzstaates üblicherweise in denjenigen Ländern ein hilfreicheres Merkmal ist, in denen für Studierende bei der Einreise zu Studienzwecken Visapflicht herrscht.

Für diesen Indikator gilt die Regel, im Zusammenhang mit der Mobilität Studierender durchgehend von „internationalen Studierenden" zu sprechen, während sich die Bezeichnung „ausländische Studierende" auf Personen bezieht, bei denen es sich nicht um Staatsbürger des Landes handelt, in dem sie eingeschrieben sind (d. h., hier sind Personen mit Dauerwohnsitz im Studienland eingeschlossen, was zu einer Überschätzung der tatsächlichen Mobilität Studierender führt). Da jedoch noch nicht alle Länder ihre Angaben zur Mobilität Studierender auf der Grundlage des Wohnsitzstaates oder des Landes der vorherigen Ausbildung melden können, enthalten einige Tabellen und Abbildungen Daten sowohl zu internationalen als auch zu ausländischen Studierenden – wenn auch separat aufgeführt, um zu betonen, dass bei der Auswertung der Ergebnisse Vorsicht geboten ist.

In diesem Indikator beruhen Daten zu den Gesamtzahlen ausländischer Studierender weltweit auf der Zahl der ausländischen Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden. Außerdem ist zu beachten, dass sämtliche Trendanalysen in diesem Indikator auf Zahlen ausländischer Studierender zu unterschiedlichen Zeitpunkten basieren, da noch keine Zeitreihen zur Mobilität Studierender vorliegen. Die laufenden Arbeiten haben zum Ziel, diese Lücke zu schließen und für zukünftige Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* retrospektive Zeitreihen zur Mobilität Studierender zu entwickeln.

Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender

Im Jahr 2007 waren 3,0 Millionen Studierende außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschrieben, von diesen studierten 2,5 Millionen (bzw. 83,5 Prozent) im OECD-Gebiet. Dies stellt eine Zunahme weltweit von 3,3 Prozent bzw. 96.000 eingeschriebenen ausländischen Studierenden gegenüber dem Vorjahr dar. Im OECD-Gebiet belief sich der Zuwachs minimal höher auf 3,4 Prozent. Seit 2000 ist die Zahl der im OECD-Gebiet und weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden um 59 Prozent gestiegen, d. h. jährlich durchschnittlich um 7 Prozent (Tab. C2.6).

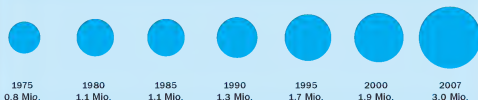
Gegenüber dem Jahr 2000 hat sich die Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich in Australien, Griechenland, Irland, Italien, Korea, Neuseeland, den Niederlanden, Polen, Spanien und der Tschechischen Republik sowie in den Partnerländern Chile und Estland mehr als verdoppelt. Im Gegensatz dazu ist die Zahl der in Belgien, der Türkei und den Vereinigten Staaten eingeschriebenen ausländischen Studierenden um höchstens rund 25 Prozent gestiegen (Tab. C2.1). Die Veränderung der Zahl ausländischer Studierender zwischen 2000 und 2007 zeigt, dass im Durchschnitt die Zahl ausländischer Studierender im OECD-Gebiet stärker als in den EU-Mitgliedstaaten der OECD gestiegen ist (135 gegenüber 97 Prozent) (Tab. C2.1).

Die gemeinsame Analyse der OECD-Daten und der Daten des Statistikinstituts der UNESCO erlaubt die Untersuchung längerfristiger Trends und belegt den sehr starken Anstieg der Zahl ausländischer Studierender (Kasten C2.1). Innerhalb der letzten drei

Kasten C2.1

Langfristige Zunahme der Zahl der außerhalb des Landes ihrer Staatsangehörigkeit eingeschriebenen Studierenden

Zunahme der Internationalisierung des Tertiärbereichs (1975–2007)



Quelle: OECD und Statistikinstitut der UNESCO.

Die Daten zu den weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden stammen sowohl von der OECD als auch dem Statistikinstitut der UNESCO (UIS). Das UIS lieferte die Daten für alle Länder von 1975 bis 1995 sowie für die meisten Partnerländer für die Jahre 2000 und 2007. Die OECD lieferte die Daten für die OECD-Länder und die sonstigen Partnerländer für die Jahre 2000 und 2007. Beide Quellen verwenden ähnliche Definitionen, sodass sie gemeinsam genutzt werden können. Fehlende Angaben wurden auf Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen.

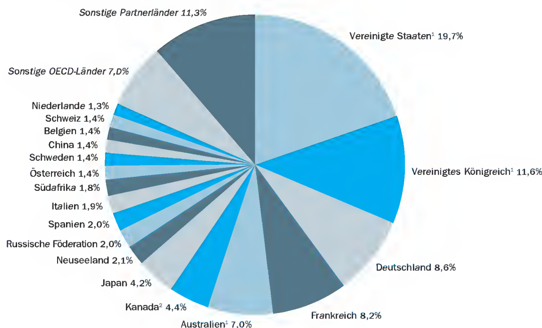
Jahrzehnte ist die Zahl der außerhalb des Landes ihrer Staatsbürgerschaft eingeschriebenen Studierenden außerordentlich stark angestiegen – von weltweit 0,8 Millionen im Jahr 1975 auf 3,0 Millionen im Jahr 2007, eine Zunahme auf mehr als das Dreifache. Diese zunehmende Internationalisierung der Hochschulausbildung hat sich seit 1995 beschleunigt und spiegelte damit die wachsende Globalisierung der Volkswirtschaften und Gesellschaften wider.

Der Anstieg der Zahl im Ausland eingeschriebener Studierender seit 1975 ist auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. In den ersten Jahren spielte eine Politik der Förderung und Pflege akademischer, kultureller, gesellschaftlicher und politischer Beziehungen zwischen den Ländern eine Schlüsselrolle, insbesondere im Zusammenhang mit dem Bau des europäischen Hauses: Das wechselseitige Verständnis zwischen den jungen Menschen in Europa stellte ein wesentliches politisches Ziel dar. Die nordamerikanische Politik der akademischen Kooperation basierte auf ähnlichen Überlegungen. Im Laufe der Zeit jedoch gewannen wirtschaftliche Gründe zunehmend an Bedeutung. So führten in den Achtziger- und Neunzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts sinkende Transportkosten, die Verbreitung neuer Technologien sowie schnellere und preisgünstigere Kommunikationsformen zu einer wachsenden wechselseitigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Abhängigkeit. Besonders ausgeprägt war diese Entwicklung im Bereich der Spitzentechnologien und auf den Arbeitsmärkten, wo die wachsende Internationalisierung der Arbeitsmärkte für hoch qualifizierte Arbeitnehmer den Anreiz für den Einzelnen steigerte, im Laufe des Studiums Auslandserfahrungen zu sammeln. Die Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnolo-

Abbildung C2.2

Verteilung ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Zielland (2007)

Anteil ausländischer Studierender (in %) in dem jeweiligen Zielland (gemäß Angaben gegenüber der OECD)



1. Die Daten beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Referenzjahr 2006.
Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten von Partnerländern. Tabelle C2.7 im Internet.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

C 2

gien senkte die Informations- und Transaktionskosten eines Auslandsstudiums und steigerte die Nachfrage nach internationalen Bildungsangeboten.

Die wichtigsten Zielländer ausländischer Studierender

2007 konzentrierte sich die Hälfte aller ausländischen Studierenden auf die vier Länder, in denen die Mehrzahl der ausländischen Studierenden, die außerhalb des Landes ihrer Staatsbürgerschaft studierten, eingeschrieben war. Mit 20 Prozent aller ausländischen Studierenden weltweit sind die Vereinigten Staaten das größte Zielland (in absoluten Zahlen), gefolgt vom Vereinigten Königreich (mit 12 Prozent), Deutschland (mit 9 Prozent) und Frankreich (mit 8 Prozent). Obwohl diese vier Zielländer die Mehrzahl aller Studierenden, die im Ausland studieren, aufnehmen (48 Prozent), sind in den letzten Jahren neue Akteure auf dem internationalen Bildungsmarkt sowohl in der OECD als auch außerhalb aufgetreten (Abb. C2.2). Abgesehen von diesen vier wichtigsten Zielländern war 2007 eine große Zahl ausländischer Studierender in Australien (7 Prozent), Japan (4 Prozent), Kanada (4 Prozent) und Neuseeland (2 Prozent) sowie dem Partnerland Russische Föderation (2 Prozent) eingeschrieben. Hierbei ist zu beachten, dass sich die Zahlen für Australien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten auf internationale Studierende beziehen.

Entwicklungen der Marktanteile zeigen, dass neue Akteure auf dem internationalen Bildungsmarkt auftreten

Die Untersuchung der länderspezifischen Entwicklungen der Anteile am internationalen Bildungsmarkt – gemessen als Prozentsatz sämtlicher in einem gegebenen Zielland

Abbildung C2.3

Entwicklung der Marktanteile im internationalen Bildungsmarkt (2000, 2007)

Anteil aller ausländischen Studierenden (in %), die in bestimmten Zielländern eingeschrieben sind, nach Zielland



1. Die Daten beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Referenzjahr 2006.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Marktanteile in 2007.
Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten von Partnerländern. Tabelle C2.7 im Internet.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

eingeschriebener ausländischer Studierender aus aller Welt – verweist auf die Dynamik der Internationalisierung der tertiären Bildung. Im Verlauf von sieben Jahren sank der Anteil der Vereinigten Staaten als bevorzugtes Zielland von 25 auf 20 Prozent. In Deutschland belief sich der Rückgang auf rund 1 Prozentpunkt und in China, Belgien und Kanada auf ungefähr einen halben Prozentpunkt. Dagegen erhöhten sich die Marktanteile Frankreichs, Koreas und Südafrikas um ungefähr 1 Prozentpunkt. Australien und Neuseeland behaupteten mit ihrem beeindruckenden Zuwachs von 1,4 bzw. 1,7 Prozent ihren Platz unter den wichtigsten Akteuren auf dem internationalen Bildungsmarkt (Abb. C2.3). Diese Entwicklungen unterstreichen die unterschiedlichen Schwerpunkte der Internationalisierungspolitik in den einzelnen Ländern, die von einer aktiven Politik im asiatisch-pazifischen Raum bis zu einem passiveren Ansatz in den traditionell dominierenden Vereinigten Staaten reichen. Hierbei ist zu beachten, dass sich die Zahlen für Australien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten auf internationale Studierende beziehen.

Ausschlaggebende Faktoren bei der Wahl des Landes für ein Auslandsstudium

Die Unterrichtssprache: ein entscheidender Faktor

Die Landessprache und die Unterrichtssprache sind bei der Auswahl des Landes für ein Auslandsstudium von entscheidender Bedeutung. Daher sind die Länder die wichtigsten Aufnahmeländer für ausländische Studierende (sowohl relativ als auch in absoluten Zahlen), deren Unterrichtssprache weitverbreitet ist (z. B. Englisch, Französisch, Deutsch). Japan ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Trotz einer geringer verbreiteten Unterrichtssprache hat Japan hohe Einschreibungszahlen ausländischer Studierender, von denen 93,6 Prozent aus Asien kommen (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

Die Dominanz englischsprachiger Zielländer wie Australien, Kanada, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (in absoluten Zahlen) könnte größtenteils darauf zurückzuführen sein, dass auslandsinteressierte Studierende im

Kasten C2.2

OECD- und Partnerländer mit englischsprachigen Studienangeboten im Tertiärbereich (2007)

Englisch als Unterrichtssprache	OECD- und OECD-Partnerländer
Alle oder fast alle Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Australien, Irland, Kanada[1], Neuseeland, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten
Zahlreiche Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Dänemark, Finnland, Niederlande, Schweden
Einige Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Belgien (fläm.)[2], Deutschland, Frankreich, Island, Japan, Korea, Norwegen, Polen, Portugal, Schweiz[3], Slowakische Republik, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn
Keine oder fast keine Studiengänge werden auf Englisch angeboten.	Belgien (frz.), Brasilien, Chile, Griechenland, Israel, Italien, Luxemburg, Mexiko[3], Österreich, Portugal, Russische Föderation, Spanien

Anmerkung: Die Beurteilung, ob ein Land viele oder wenige Studiengänge auf Englisch anbietet, ist relativ. Bei obiger Tabelle wurde die Größe der Gastländer berücksichtigt, daher fallen Frankreich und Deutschland in die Kategorie der Länder mit relativ wenigen englischsprachigen Studienangeboten, obwohl sie in absoluten Zahlen mehr Studiengänge auf Englisch anbieten als Schweden.

1. In Kanada sind Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich entweder französischsprachig (hauptsächlich in Quebec) oder englischsprachig. 2. Masterstudiengänge. 3. Je nach Ermessen der tertiären Bildungseinrichtung.

Quelle: OECD, zusammengetragen aus Broschüren für interessierte internationale Studierende von Cirius (Dänemark), DAAD (Deutschland), CIMO (Finnland), EduFrance (Frankreich), University of Iceland (Island), JPSS (Japan), NIEED (Korea), NUFFIC (Niederlande), SIU (Norwegen), OAD (Österreich), CRASP (Polen), Swedish Institute (Schweden), CHES und NARIC (Tschechische Republik), Middle-East Technical University (Türkei) und Campus Hungary (Ungarn).

C 2

Heimatland höchstwahrscheinlich Englisch gelernt haben und/oder durch das Leben und Studieren im Ausland ihre Englischkenntnisse verbessern wollen. Der starke Anstieg der ausländischen Studierenden in Australien (Indexveränderung von 200), Kanada (140) und insbesondere in Neuseeland (791) zwischen 2000 und 2007 lässt sich teilweise durch derartige auf die Sprache bezogene Erwägungen der Studierenden erklären (Tab. C2.1).

Angesichts dieser Entwicklung bieten immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern Studiengänge in Englisch an, um ihre landessprachlichen Nachteile zu überwinden und für ausländische Studierende attraktiv zu sein. Dieser Trend ist in den nordischen Ländern besonders ausgeprägt (Kasten C2.2).

Einfluss der Studiengebühren und Lebenshaltungskosten auf die Zielländer ausländischer Studierender

Studiengebühren und Lebenshaltungskosten sind für potenzielle internationale Studierende bei ihrer Entscheidung für ein bestimmtes Studienland ebenfalls von Bedeutung. In den meisten EU-Ländern (z. B. in Belgien [fläm.], Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien, den Niederlanden, Österreich, Schweden, der Slowakischen Republik, Spanien, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich) unterschieden sich die Studiengebühren für internationale Studierende aus anderen EU-Ländern nicht von denen für inländische Studierende. In Irland gilt dies jedoch nur unter der Voraussetzung, dass Studierende aus dem EU-Ausland drei der fünf vorangegangenen Jahre in Irland gelebt haben. Wird diese Bedingung erfüllt, haben Studierende aus dem EU-Ausland Anspruch auf kostenlosen Unterricht in einem bestimmten Studienjahr. In Deutschland, Finnland und Italien erstreckt sich diese Regelung auch auf internationale Studierende, die nicht aus einem EU-Land kommen. Während es in Finnland und Schweden keine Studiengebühren gibt, werden in Deutschland von allen staatlich subventionierten privaten Einrichtun-

gen und in einigen Bundesländern mittlerweile auch von öffentlichen Einrichtungen im Tertiärbereich Studiengebühren verlangt. In Dänemark werden Studierende aus den nordischen Partnerländern (Norwegen und Island) sowie aus EU-Ländern wie inländische Studierende behandelt und zahlen daher keine Studiengebühren (volle Subventionierung). Die meisten internationalen Studierenden, die nicht aus einem EU- oder EWR-Land kommen, müssen jedoch Studiengebühren in voller Höhe zahlen, wenngleich eine begrenzte Anzahl begabter Studierender aus diesen Ländern Stipendien bekommen kann, die einen Teil der Studiengebühren bzw. die gesamten Studiengebühren abdecken (Kasten C2.3).

In manchen Ländern außerhalb der EU, beispielsweise in Island, Japan, Korea, Norwegen, den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Russische Föderation, werden alle inländischen und internationalen Studierenden gleich behandelt. In Norwegen werden für inländische und internationale Studierende dieselben Studiengebühren angesetzt, in öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt es keine Studiengebühren, in manchen privaten Einrichtungen werden jedoch Gebühren verlangt. In Island müssen alle Studierenden Einschreibegebühren zahlen, und von Studierenden an privaten Bildungseinrichtungen werden zudem Studiengebühren verlangt. In Japan werden von allen (inländischen und internationalen) Studierenden Studiengebühren in voller Höhe erhoben, aber internationale Studierende, die ein Stipendium der japanischen Regierung erhalten haben, sind von diesen Gebühren befreit, zudem gibt es zahlreiche Stipendien für internationale Studierende, die ihr Studium privat finanzieren. In Korea variieren Studiengebühren und Unterstützungszahlungen für mobile Studierende in Abhängigkeit von dem Vertrag zwischen der Bildungseinrichtung, von der sie kamen, und der Hochschule, die sie besuchen. Im Allgemeinen zahlen die meisten internationalen Studierenden in Korea Studiengebühren, die etwas niedriger sind als die für inländische Studierende. In Neuseeland zahlen internationale Studierende in der Regel Studiengebühren in voller Höhe (d. h., diese werden nicht subventioniert). Für internationale Studierende aus Australien, einem Partnerland von Neuseeland, gelten jedoch insofern Sonderbedingungen, als sie dieselben Unterstützungszahlungen erhalten wie inländische Studierende. Alle übrigen internationalen Studierenden müssen Studiengebühren in voller Höhe zahlen (d. h., diese werden nicht subventioniert). In Australien, Kanada und der Russischen Föderation tragen alle internationalen Studierenden die Studiengebühren in voller Höhe.

Die Tatsache, dass es in Finnland, Island, Norwegen und Schweden keine Studiengebühren für internationale Studierende gibt, in Verbindung mit dem Angebot von englischsprachigen Studiengängen erklärt wahrscheinlich zum Teil den stetigen Anstieg der ausländischen Studierenden, der in einigen dieser Länder zwischen 2000 und 2007 zu beobachten war (Tab. C2.1). Aber bei den hohen Kosten pro Studierenden führen internationale Studierende in Tertiärsystemen ohne Studiengebühren zu enormen finanziellen Belastungen der Zielländer (Tab. B1.1a). Deshalb hat Dänemark (wo es vorher keine Studiengebühren gab) ab dem Studienjahr 2006/07 Studiengebühren für internationale Studierende eingeführt, die nicht aus einem EU- oder EWR-Land kommen. In Finnland und Schweden, wo die Zahl ausländischer Studierender zwischen 2000 und 2007 um mehr als 50 Prozent anstieg, werden gegenwärtig ähnliche Überlegungen angestellt.

Kasten C2.3

Struktur der Studiengebühren

Struktur der Studiengebühren	Länder
Höhere Studiengebühren für internationale als für inländische Studierende	Australien, Belgien[1], Dänemark[1], Estland[1], Irland[1], Kanada, Niederlande[1], Neuseeland, Österreich[1], Russische Föderation, Tschechische Republik[1], Türkei, Vereinigtes Königreich[1], Vereinigte Staaten[3]
Gleiche Studiengebühren für internationale und inländische Studierende	Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Korea, Mexiko[2], Spanien
Überhaupt keine Studiengebühren (weder für internationale noch für inländische Studierende)	Finnland, Island, Norwegen, Schweden

1. Für Studierende, die nicht aus einem EU- bzw. EWR-Land kommen. 2. Einige Bildungseinrichtungen verlangen von internationalen Studierenden höhere Studiengebühren. 3. Internationale Studierende zahlen die gleichen Gebühren wie inländische Studierende aus einem anderen Bundesstaat. Da jedoch die meisten inländischen Studierenden in ihrem jeweiligen Bundesstaat eingeschrieben sind, zahlen in der Praxis internationale Studierende höhere Studiengebühren als die meisten inländischen Studierenden.

Quelle: OECD. Indikator B5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

Länder, die die vollen Bildungskosten an die internationalen Studierenden weitergeben, haben erhebliche wirtschaftliche Vorteile. Mehrere Länder im asiatisch-pazifischen Raum haben in der Tat die internationale Bildung als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategien definiert und verfolgen eine Politik, die darauf abzielt, ihre Bildungseinrichtungen für internationale Studierende attraktiv zu machen und dabei gewinnorientiert oder zumindest kostendeckend zu arbeiten. Australien und Neuseeland haben erfolgreich differenzierte Studiengebühren für internationale Studierende eingeführt. In Japan und Korea stieg die Zahl der eingeschriebenen ausländischen Studierenden zwischen 2000 und 2007 trotz hoher Studiengebühren, die von inländischen wie internationalen Studierenden gleichermaßen erhoben werden, ebenfalls stark an (vgl. Indikator B5). Dies zeigt, dass interessierte internationale Studierende nicht zwangsläufig durch Studiengebühren abgeschreckt werden, solange die Qualität der angeboten Ausbildung und die vom Einzelnen erwarteten Erträge die Investition als lohnend erscheinen lassen. Wenn jedoch eine Entscheidung zwischen ähnlichen Bildungsangeboten erforderlich wird, können Kostenüberlegungen durchaus eine Rolle spielen, vor allem bei Studierenden aus Entwicklungsländern. In diesem Zusammenhang lässt sich die relativ geringe Zunahme der Zahl von Einschreibungen ausländischer Studierender im Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten zwischen 2000 und 2007 sowie der Rückgang des auf die Vereinigten Staaten entfallenden Anteils am internationalen Bildungsmarkt im gleichen Zeitraum möglicherweise auf die vergleichsweise hohen Studiengebühren für internationale Studierende bei gleichzeitig scharfem Wettbewerb mit anderen englischsprachigen Zielländern, die ähnliche Studiengänge kostengünstiger anbieten, zurückführen (Kasten C2.3).

Ein Faktor, der die Kosten eines Studiums im Ausland abmildern könnte, ist das Ausmaß, in dem Ansprüche auf öffentliche Mittel bzw. Unterstützungszahlungen für Studierende auch während des Zeitraums eines Auslandsstudiums bestehen. In Belgien (fläm.), Finnland, Island, den Niederlanden, Norwegen und Schweden sowie im Partnerland Chile bedeutet die internationale Portabilität von öffentlichen Unterstützungsleistungen für Studiengebühren und Lebenshaltungskosten eine deutliche Erleichterung der von den Studierenden zu tragenden finanziellen Belastung.

Einfluss der Einwanderungsbestimmungen auf die Zielländer ausländischer Studierender

In den vergangenen Jahren haben eine Reihe von OECD-Ländern ihre Einwanderungsbestimmungen gelockert, um die zeitweilige oder dauerhafte Einwanderung ihrer internationalen Studierenden zu fördern. So erleichtern beispielsweise Australien, Kanada und Neuseeland ausländischen Studierenden, die an ihren jeweiligen Universitäten studiert haben, sich niederzulassen, indem ihnen zusätzliche Punkte für ihre Einwanderungsakte gewährt werden. Diese Vorgehensweise macht diese Länder für Studierende attraktiver und stärkt die wissensbasierten Wirtschaftssektoren dieser Länder. Daher könnten auch Erwägungen zum Thema Einwanderung für einige internationale Studierende bei der Wahl zwischen alternativen Bildungsmöglichkeiten im Ausland eine Rolle spielen. Außerdem erklärt die vollständige Freizügigkeit für Arbeitnehmer innerhalb Europas zum Teil das hohe Niveau der Mobilität Studierender in Europa im Vergleich zu den Ländern Nordamerikas, denn das Nordamerikanische Freihandelsabkommen (NAFTA) sieht keine Freizügigkeit für Arbeitnehmer innerhalb eines gemeinsamen Arbeitsmarktes vor.

Sonstige Faktoren

Andere wichtige Faktoren für ausländische Studierende sind u. a. die wissenschaftliche Reputation bestimmter Bildungseinrichtungen oder Studiengänge, die Flexibilität der Studiengänge im Heimatland hinsichtlich der Anrechnung von Auslandsaufenthalten auf die Prüfungsanforderungen, das eingeschränkte Angebot im Tertiärbereich im Heimatland, restriktive Zulassungspraktiken der Hochschulen im Heimatland, Handelsbeziehungen, geografische oder geschichtlich bedingte Beziehungen zwischen einzelnen Ländern, zukünftige Beschäftigungsmöglichkeiten, kulturelle Aspekte und die staatliche Bildungspolitik zur erleichterten Anrechnung von im Ausland erworbenen Credits. Bei der Wahl einer Bildungseinrichtung ist auch die Transparenz und Flexibilität der Lehrveranstaltungen und der Prüfungsvoraussetzungen von Bedeutung.

Ausmaß der Mobilität Studierender im Tertiärbereich

Die vorstehende Analyse hat sich auf die Entwicklung der absoluten Zahlen ausländischer Studierender und ihre Verteilung nach Zielländern konzentriert, da keine Zeitreihen oder globale Gesamtangaben über die Mobilität Studierender vorliegen. Das Ausmaß der Mobilität Studierender lässt sich auch durch Untersuchung des Anteils internationaler Studierender an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich in den einzelnen Zielländern messen. Diese Kennzahl birgt den Vorteil, dass sie die Größe der verschiedenen tertiären Bildungssysteme berücksichtigt und stark internationalisierte Bildungssysteme unabhängig von ihrer Größe und der Bedeutung ihrer absoluten Marktanteile herausstellt.

Große Unterschiede beim Anteil internationaler Studierender in den OECD- und Partnerländern

Von den Ländern mit verfügbaren Daten zur Mobilität Studierender weisen Australien, Neuseeland, Österreich, die Schweiz und das Vereinigte Königreich gemessen am Anteil der internationalen Studierenden an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden in ihrem Tertiärbereich den höchsten Zustrom an Studierenden auf. In Australien sind 19,5 Prozent der an den Hochschulen des Landes eingeschriebenen Studierenden zu Studienzwecken in das Land gekommen. In ähnlicher Weise entfallen auf

internationale Studierende in Neuseeland 13,6 Prozent, in Österreich 12,4 Prozent, in der Schweiz 14,0 Prozent und im Vereinigten Königreich 14,9 Prozent der Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich. Im Gegensatz hierzu machen sie in der Slowakischen Republik sowie dem Partnerland Slowenien höchstens 1 Prozent aus (Tab. C2.1 und Abb. C2.1).

Bei den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, stellen die ausländischen Studierenden mit 11,3 Prozent sowohl in Frankreich als auch in Deutschland eine große Gruppe der Studierenden im Tertiärbereich, was auf einen bedeutenden Zustrom hinweist. Die Beteiligung ausländischer Studierender am tertiären Bildungsangebot beläuft sich jedoch in Korea, Polen und der Türkei sowie dem Partnerland Russische Föderation auf höchstens 1 Prozent der gesamten Einschreibungen im Hochschulbereich (Tab. C2.1).

Die Mobilität Studierender in den verschiedenen tertiären Bildungsbereichen

Die Anteile internationaler Studierender in den verschiedenen tertiären Bildungsbereichen in den einzelnen Zielländern geben auch Hinweise auf prinzipielle strukturelle Merkmale, die sich auf die Mobilität Studierender auswirken. Als Erstes lässt sich feststellen, dass ausgenommen in Japan und Spanien die Bildungsangebote im Tertiärbereich B in der Regel eine weitaus geringere Internationalisierung aufweisen als diejenigen im Tertiärbereich A, was nahelegt, dass sich internationale Studierende hauptsächlich für herkömmliche akademische Studiengänge, deren Abschlüsse leichter übertragbar sind, interessieren. Mit Ausnahme von Italien und Portugal trifft diese Aussage auch auf die Länder zu, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen (Tab. C2.1).

In Australien, Dänemark, Österreich, Schweden, der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Estland ist der Anteil internationaler Studierender im Tertiärbereich A und bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen weitgehend gleich hoch, was darauf hinweist, dass es diesen Zielländern gelingt, Studierende aus dem Ausland am Anfang ihrer Hochschulausbildung zu gewinnen und sie auch über ihre ersten Studienabschlüsse hinaus zu halten. Von den Ländern, aus denen keine Daten gemäß der bevorzugten Definition von mobilen Studierenden vorliegen, gilt dies auch für die Türkei. Im Gegensatz dazu ist in anderen Ländern ein signifikant höherer Zustrom von Studierenden im Verhältnis zu den Gesamteinschreibungen bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen als bei Bildungsangeboten des Tertiärbereichs A feststellbar. Dies ist in Belgien, Finnland, Island, Japan, Kanada, Neuseeland, Norwegen, der Schweiz, Spanien, Ungarn, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Slowenien als auch in Frankreich, Italien, Korea, Polen und Portugal sowie dem Partnerland Chile (Länder ohne verfügbare Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition) deutlich erkennbar. Es könnte ein Hinweis auf die hohe Attraktivität der weiterführenden forschungsorientierten Studiengänge in diesen Ländern oder auf eine bevorzugte Rekrutierung höher qualifizierter internationaler Studierender sein, um von ihrem Beitrag zur nationalen Forschung und Entwicklung zu profitieren bzw. auf ihre spätere Anwerbung als hoch qualifizierte Einwanderer zu rechnen.

Die Zusammensetzung der ausländischen Studierenden in den einzelnen Ländern

Asien ist die führende Herkunftsregion

Studierende aus Asien bilden die größte Gruppe der internationalen Studierenden in den Ländern, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO Daten zur Verfügung gestellt haben: Sie stellen 48,2 Prozent der Gesamtzahl internationaler Studierender in allen Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben (46,8 Prozent in den OECD-Ländern und 55,1 Prozent in den Partnerländern).

Ihre starke Dominanz in den OECD-Ländern ist in Australien, Japan und Korea am ausgeprägtesten, in diesen Ländern kommen mehr als 75 Prozent der internationalen/ausländischen Studierenden aus Asien. In den OECD-Ländern folgen der Gruppe Studierender aus Asien die Europäer (24,9 Prozent), insbesondere Bürger der Europäischen Union (16,9 Prozent). 10,5 Prozent aller internationalen Studierenden kommen aus Afrika, während nur 3,8 Prozent aus Nordamerika kommen. Schließlich stellen Studierende aus Südamerika 5,4 Prozent. Insgesamt stammen 31,2 Prozent der innerhalb der OECD eingeschriebenen internationalen Studierenden aus einem anderen OECD-Land (Tab. C2.2).

Die wichtigsten Herkunftsländer internationaler Studierender

Auch bei einem Blick auf die einzelnen Herkunftsländer zeigt sich eindeutig, dass unter den internationalen Studierenden die Studierenden aus Asien und Europa eindeutig überwiegen. Studierende aus Deutschland (mit 3,2 Prozent der Gesamtzahl), Frankreich (mit 2,2 Prozent), Japan (mit 2,3 Prozent) und Korea (mit 4,4 Prozent) stellen die größten Gruppen internationaler, in OECD-Ländern eingeschriebener Studierender, gefolgt von Studierenden aus Kanada (mit 1,8 Prozent) und den Vereinigten Staaten (mit 2,0 Prozent) (Tab. C2.2).

Betrachtet man die internationalen Studierenden aus Partnerländern, so kommen die weitaus meisten aus China, mit 16,3 Prozent aller internationalen, in OECD-Ländern eingeschriebenen Studierenden (ohne weitere 1,4 Prozent aus Hongkong, China) (Tab. C2.2). Für sie sind die Vereinigten Staaten das Land der Wahl, dicht gefolgt von Japan (mit 21,6 bzw. 17,5 Prozent der international eingeschriebenen Studierenden aus China). Nach den Studierenden aus China folgen Studierende aus Indien (6,2 Prozent), Malaysia (1,8 Prozent) und Marokko (1,7 Prozent) sowie der Russischen Föderation (1,4 Prozent). Größere Zahlen asiatischer Studierender kommen auch aus Indonesien, der Islamischen Republik Iran, Pakistan, Singapur, Thailand und Vietnam (Tab. C2.3 und Tab. C2.7 im Internet).

Die Verteilung internationaler Studierender aufgeschlüsselt nach tertiärem Bildungsbereich lässt Spezialisierungen erkennen

In einigen Ländern besucht ein relativ großer Teil der internationalen Studierenden Bildungsgänge im Tertiärbereich B. Dies gilt für Belgien (30,6 Prozent), Japan (21,3 Prozent), Neuseeland (25,3 Prozent) und Spanien (34,0 Prozent). Auch in Griechenland und Korea sowie im Partnerland Chile, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, sind große Gruppen ausländischer Studierender in Studiengängen des Tertiärbereichs B eingeschrieben (34,7 Prozent, 22,4 Prozent und 29,6 Prozent) (Tab. C2.4).

In anderen Ländern ist ein hoher Prozentsatz der internationalen Studierenden in einem weiterführenden forschungsorientierten Studiengang eingeschrieben. Dies trifft insbesondere auf die Schweiz (26,5 Prozent) und Spanien (22,3 Prozent) zu. Diese Anteile sind ein Hinweis darauf, dass diese Länder attraktive weiterführende forschungsorientierte Studiengänge für potenzielle internationale Studierende, die schon über einen ersten Abschluss verfügen, anbieten. Eine gewisse Konzentration auf weiterführende forschungsorientierte Studiengänge – wenn auch in abgeschwächter Form – lässt sich auch bei den internationalen Studierenden in Finnland (13,4 Prozent), Japan (10,6 Prozent), Kanada (11,4 Prozent), dem Vereinigten Königreich (11,9 Prozent) und den Vereinigten Staaten (15,7 Prozent) feststellen. Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, sind in Frankreich und Portugal große Gruppen ausländischer Studierender in weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen eingeschrieben (11,0 Prozent bzw. 10,0 Prozent). Alle diese Länder werden vermutlich von einem entsprechenden Beitrag dieser hoch qualifizierten internationalen Studierenden zur nationalen Forschung und Entwicklung profitieren. Darüber hinaus kann diese Spezialisierung auch zu höheren Einnahmen aus den Studiengebühren pro internationalen Studierenden in den Ländern führen, die von ausländischen Studierenden kostendeckende Studiengebühren verlangen (Kasten C2.3).

Die Verteilung internationaler Studierender nach Fächergruppen lässt attraktive Bildungsmöglichkeiten in einzelnen Ländern erkennen

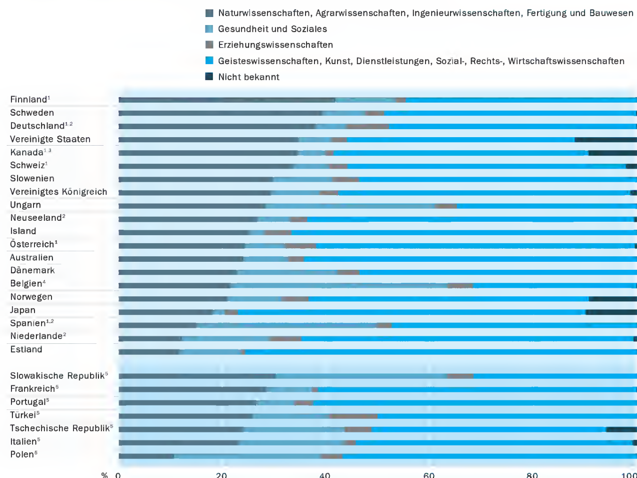
Wie Tabelle C2.5 zeigt, schreibt sich ungefähr jeder sechste internationale Studierende in Deutschland (17,0 Prozent), Island (18,0 Prozent), Kanada (18,5 Prozent), Neuseeland (18,2 Prozent), der Schweiz (16,7 Prozent) und den Vereinigten Staaten (18,7 Prozent) für Naturwissenschaften ein, während es in Japan weit weniger als 2 Prozent sind (1,2 Prozent). Das Bild ändert sich jedoch etwas, wenn man Agrarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen zu den naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern hinzuzählt. In Finnland studieren 41,8 Prozent der internationalen Studierenden in diesen Fächergruppen. Einen hohen Anteil internationaler Studierender in den Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften gibt es auch in Deutschland (38,0 Prozent), Kanada (34,5 Prozent), Schweden (39,3 Prozent), der Schweiz (33,5 Prozent), Ungarn (28,3 Prozent), dem Vereinigten Königreich (29,4 Prozent) und den Vereinigten Staaten (34,6 Prozent) sowie im Partnerland Slowenien (29,7 Prozent). In ähnlicher Weise entscheiden sich in den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, mindestens 28 Prozent der ausländischen Studierenden in Frankreich (28,6 Prozent) und der Slowakischen Republik (30,3 Prozent) für die Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften. Dagegen sind in Polen nur wenige ausländische Studierende in Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften eingeschrieben (Abb. C2.4).

Die meisten Länder, in denen ein großer Anteil internationaler Studierender in Agrar-, Natur- und Ingenieurwissenschaften eingeschrieben ist, bieten Studiengänge auf Englisch an. Im Falle Deutschlands könnte der große Anteil ausländischer Studierender in den naturwissenschaftlich ausgerichteten Disziplinen auch ein Ergebnis der traditionellen Stärke des Landes in diesen Bereichen sein.

Abbildung C2.4

Verteilung internationaler Studierender, nach Fächergruppe (2007)

Anteil internationaler Studierender (in %), die in den einzelnen Fächergruppen eingeschrieben sind



1. Ohne Tertiärbereich B. 2. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 3. Referenzjahr 2006. 4. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 5. Verteilung ausländischer Studierender nach Fächergruppen. Diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie getrennt aufgeführt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Studierender (in %), die in „Naturwissenschaften, Agrarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen" eingeschrieben sind.

Quelle: OECD. Tabelle C2.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

In den nicht anglofonen Ländern ist ein größerer Anteil der internationalen Studierenden in den Geisteswissenschaften und Kunst eingeschrieben, sie sind die bevorzugten Fächergruppen für mehr als 20 Prozent der internationalen Studierenden in Deutschland (21,6 Prozent), Island (42,9 Prozent), Japan (25,4 Prozent) und Österreich (22,9 Prozent) sowie dem Partnerland Slowenien (21,3 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, trifft dies auch auf Frankreich (20,1 Prozent) zu.

Auch Studiengänge in den Bereichen Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sind für eine große Zahl internationaler Studierender attraktiv. Rund die Hälfte aller internationalen Studierenden wählt in Australien (mit 55,6 Prozent), Neuseeland (45,7 Prozent) und den Niederlanden (45,4 Prozent) sowie dem Partnerland Estland (57 Prozent) ein Studienfach dieser Fächergruppen. Unter den Ländern, für die keine

Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, gibt es in Portugal mit 49,1 Prozent den größten Anteil ausländischer Studierender, die sich in diesen Fächergruppen eingeschrieben haben.

Bei den Studiengängen im Bereich Gesundheit und Soziales hängt die Lage sehr stark von staatlichen Regelungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen ab. In den EU-Mitgliedstaaten sind Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales für viele internationale Studierende sehr attraktiv, insbesondere in Belgien (41,8 Prozent) und Ungarn (32,7 Prozent). Unter den Ländern, für die keine Daten zur Mobilität Studierender gemäß der bevorzugten Definition vorliegen, werden Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales ebenfalls von einem Fünftel bis zu einem Drittel der ausländischen Studierenden gewählt – von 20,4 Prozent in Italien, 28,2 Prozent in Polen und 33,0 Prozent in der Slowakischen Republik. Dies steht in engem Zusammenhang mit den Zulassungsbeschränkungen, die in vielen europäischen Ländern den Zugang zu Ausbildungsgängen im medizinischen Bereich beschränken. Diese führen zu einer gesteigerten Bildungsnachfrage in anderen EU-Staaten, um diese Zulassungsbeschränkungen zu umgehen und die Tatsache zu nutzen, dass innerhalb der EU-Staaten medizinische Abschlüsse gemäß der EU-Richtlinie zur Erleichterung der Freizügigkeit für Ärzte und zur gegenseitigen Anerkennung ihrer Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise (93/16/EWG) automatisch anerkannt werden.

Ganz allgemein lässt die Konzentration internationaler Studierender in verschiedenen Fachrichtungen des jeweiligen Gastlandes sehr attraktive Bildungsangebote erkennen, die zahlreiche ausländische Studierende anziehen. Diese Anziehungskraft beruht auf mehreren Faktoren sowohl auf der Angebots- als auch der Nachfrageseite.

Auf der Angebotsseite bieten einige Zielländer Kompetenzzentren bzw. haben traditionell eine hohe wissenschaftliche und fachliche Reputation in bestimmten Bereichen, die Studierende aus anderen Ländern in großer Zahl anziehen (z. B. Finnland und Deutschland bei den Natur- und Ingenieurwissenschaften). Bei den Geisteswissenschaften und Kunst haben einige Länder bei bestimmten Bildungsangeboten ebenfalls eine Art natürliches Monopol. Dies gilt ganz besonders für Sprach- und Kulturwissenschaften (z. B. in Deutschland, Österreich und Japan).

Auf der Nachfrageseite können Merkmale der internationalen Studierenden selbst einen Hinweis darauf liefern, weshalb sie sich auf bestimmte Fächergruppen konzentrieren. Studierende in naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern beherrschen in der Regel seltener mehrere Fremdsprachen, weshalb sie möglicherweise häufiger in Ländern studieren, die Studiengänge in Englisch anbieten, und seltener in Ländern, wo dies nicht so häufig der Fall ist. Ebenso kann die Nachfrage vieler asiatischer Studierender nach einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung erklären, weshalb die Anzahl internationaler Studierender im Bereich Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften im benachbarten Australien und Neuseeland – und in geringerem Ausmaß auch in Japan – so hoch ist. Und schließlich führen die EU-Bestimmungen zur Anerkennung von medizinischen Abschlüssen zur großen Zahl internationaler Studierender im Bereich Gesundheit und Soziales in den EU-Mitgliedstaaten.

Zielländer von Studierenden im Ausland

Studierende aus OECD-Ländern schreiben sich für ein Auslandsstudium überwiegend in einem anderen Land innerhalb der OECD ein. Durchschnittlich nur 3,6 Prozent der ausländischen Studierenden aus den OECD-Ländern schreiben sich für ein Studium in einem Partnerland ein. Der Anteil ausländischer Studierender aus den Partnerländern, die in einem anderen Partnerland eingeschrieben sind, ist wesentlich höher – mehr als 22 Prozent der ausländischen Studierenden aus Chile, Estland, Israel und der Russischen Föderation sind in einem anderen Partnerland eingeschrieben. Im Gegensatz dazu weisen Studierende aus Irland, Island und Luxemburg mit jeweils 0,1 Prozent und aus der Slowakischen Republik mit 0,3 Prozent nur eine sehr geringe Bereitschaft auf, außerhalb der OECD zu studieren (Tab. C2.3).

Überlegungen hinsichtlich der Unterrichts- und Landessprache, die geografische Nähe und die Ähnlichkeit der Bildungssysteme sind wichtige Faktoren bei der Wahl des Studienlandes. Geografische Erwägungen und unterschiedliche Zugangsbedingungen erklären wahrscheinlich die Konzentration Studierender aus Deutschland in Österreich, aus Belgien in Frankreich und den Niederlanden, aus Frankreich in Belgien, aus Kanada in den Vereinigten Staaten, aus Neuseeland in Australien, aus China in Japan usw. Überlegungen im Zusammenhang mit der Sprache und akademische Traditionen erklären auch die Konzentration anglofoner Studierender in anderen Ländern des Commonwealth bzw. den Vereinigten Staaten, selbst wenn diese geografisch weit entfernt sind. Migrantennetzwerke spielen ebenfalls eine Rolle, wie am Beispiel der Konzentration Studierender mit portugiesischer Staatsangehörigkeit in Frankreich, Studierender aus der Türkei in Deutschland oder Studierender aus Mexiko in den Vereinigten Staaten deutlich wird.

Schließlich verdeutlicht die Wahl des Studienlandes internationaler Studierender auch die Attraktivität des jeweiligen Bildungssystems, sei es aufgrund der wissenschaftlichen Reputation der betreffenden tertiären Bildungseinrichtungen oder infolge späterer Einwanderungsmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang ist beachtenswert, dass sich die meisten Studierenden aus China in Australien, Deutschland, Frankreich, Japan, Kanada, Korea, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten finden – in der Mehrzahl dieser Länder gibt es Programme zur Erleichterung der Einwanderung internationaler Studierender. Aus ähnlichen Gründen bevorzugen Studierende aus Indien Australien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; in diesen drei Zielländern schreiben sich 82,6 Prozent der im Ausland studierenden Bürger Indiens ein (Tab. C2.3).

Definitionen und angewandte Methodik

Datenquellen, Definitionen und Referenzzeitraum

Die Daten zu den internationalen und ausländischen Studierenden beziehen sich auf das Studienjahr 2006/07 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*). Es wurden auch zusätzliche Daten vom Statistikinstitut der UNESCO verwendet.

Studierende werden als „internationale Studierende“ eingestuft, sofern sie aus ihrem Herkunftsland zwecks Studium in ein anderes Land gekommen sind. Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen (z. B. freier Personenverkehr innerhalb der EU und des EWR) und der Datenverfügbarkeit können internationale Studierende als Studierende definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort in ihrem Studienland handelt, oder alternativ als Studierende, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben (z. B. in einem EU-Mitgliedstaat).

Der dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, definiert sich nach Maßgabe der nationalen Gesetze. In der Praxis bedeutet dies ein erteiltes Visum für Studienzwecke oder eine Studienerlaubnis oder die Wahl eines ausländischen Wohnsitzstaates in dem Jahr, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht. Das Land der vorherigen Ausbildung wird als das Land definiert, in dem der Studierende die für die Einschreibung in seinem aktuellen Studiengang erforderliche Hochschulzulassungsberechtigung erhielt, d. h. bei internationalen Studierenden im Tertiärbereich A und im Tertiärbereich B das Land, in dem die Studierenden ihre Ausbildung im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich erhielten, und bei internationalen Studierenden, die an weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen teilnehmen, das Land ihres Studienabschlusses im Tertiärbereich A. Die jeweiligen landesspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Studierende“ werden sowohl in den Tabellen als auch in Anhang 3 aufgeführt (*www.oecd.org/edu/eag2009*).

Als „ausländische Studierende“ gelten Studierende, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität Studierender nicht. Beispielsweise weisen Australien und die Schweiz einen ähnlich hohen Zustrom ausländischer Studierender im Verhältnis zu den Gesamteinschreibungen in ihrem jeweiligen Hochschulbereich auf (22,5 Prozent bzw. 19,3 Prozent), jedoch verbergen sich hinter diesen Prozentangaben signifikante Unterschiede in Bezug auf das tatsächliche Ausmaß der Mobilität Studierender – 19,5 Prozent der Einschreibungen im Tertiärbereich in Australien gegenüber 14,0 Prozent in der Schweiz (Tab. C2.1). Dies liegt daran, dass Australien eher bereit ist, Einwanderern eine permanente Aufenthaltsgenehmigung zu erteilen, als die Schweiz. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der „ausländischen Studierenden“ basieren, in Bezug auf die Mobilität der Studierenden sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht.

Angewandte Methodik

Die Daten über internationale und ausländische Studierende werden von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten über die Zahl internationaler und ausländischer Studierender wurden daher mit der gleichen Methode gewonnen wie die über die Gesamtzahl der Studierenden, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Studiengang eingeschriebenen Studierenden zugrunde gelegt. Die inländischen und die internationalen Studierenden werden üblicherweise an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres

gezählt. Damit lässt sich der Anteil der internationalen Studierenden bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl der beteiligten Personen kann viel höher liegen, da viele Studierende für weniger als ein ganzes akademisches Jahr ins Ausland gehen oder an einem Austauschprogramm teilnehmen, das keine Einschreibung bei der ausländischen Bildungseinrichtung voraussetzt (z. B. Austauschprogramme zwischen Universitäten oder zeitlich kurz befristete Mobilität im Rahmen von Forschungsprojekten). Außerdem gehören zu den internationalen Studierenden auch einige Studierende, die an einem Fernstudium teilnehmen, sie sind nicht im engsten Sinn des Wortes als mobile Studierende zu bezeichnen. Diese Art des Fernstudiums ist bei tertiären Bildungseinrichtungen Australiens, des Vereinigten Königreichs und der Vereinigten Staaten recht verbreitet (OECD, 2004).

Da die Daten zu den internationalen und ausländischen Studierenden außerdem im Zielland erhoben werden, beziehen sie sich eher auf die Studierenden, die in das betreffende Land gekommen sind, und nicht auf diejenigen, die aus dem betreffenden Land ins Ausland gehen. Zielländer in diesem Indikator sind alle OECD-Länder (ausgenommen Luxemburg und Mexiko) und die Partnerländer Chile, Estland, Russische Föderation und Slowenien sowie Partnerländer, die dem Statistikinstitut der UNESCO ähnliche Daten gemeldet haben, um zu globalen Zahlen zu gelangen und die Zielländer der Studierenden sowie die Entwicklungen bei den Marktanteilen zu untersuchen.

Die Daten über Studierende im Ausland und Trendanalysen basieren nicht auf Zahlen internationaler Studierender, sondern auf den Zahlen ausländischer Staatsbürger, für die länderübergreifende und im Zeitverlauf konsistente Daten leichter zugänglich sind. Die Daten berücksichtigen jedoch keine Studierenden, die in OECD- und Partnerländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der ausländischen Studierenden machten, eingeschrieben sind. Daher ist bei allen Aussagen über die Zahl der Studierenden, die ein Auslandsstudium absolvieren, deren Zahl wahrscheinlich zu niedrig angesetzt (Tab. C2.3), dies gilt vor allem für die Fälle, in denen zahlreiche Bürger eines Landes in Ländern studieren, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO keine Zahlen zu ausländischen Studierenden zur Verfügung stellen (z. B. China und Indien).

Tabelle C2.1 zeigt den Anteil sowohl der internationalen als auch der ausländischen Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden in den einzelnen tertiären Bildungsbereichen. Die als Nenner verwendete Zahl für die Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden umfasst alle Studierenden (einschließlich inländischer und internationaler) in diesem Land und schließt die Staatsangehörigen dieses Landes, die im Ausland studieren, aus. Die Tabelle zeigt ferner Veränderungen zwischen 2000 und 2007 bei den ausländischen Studierenden in allen tertiären Bildungsbereichen auf.

Die Tabellen C2.2, C2.4 und C2.5 zeigen die Verteilung internationaler Studierender, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, bzw. die Verteilung ausländischer Studierender für Länder, für die keine Daten zur Mobilität Studierender vorliegen, und zwar in Tabelle C2.2 aufgegliedert nach ihrem jeweiligen Herkunftsland, in Tabelle C2.4 nach tertiärem Bildungsbereich und in Tabelle C2.5 nach Fächergruppen.
Tabelle C2.3 zeigt die Aufteilung der im Ausland eingeschriebenen Staatsbürger eines jeden Landes nach Ziel- bzw. Studienland. Wie oben erwähnt, umfasst die als Nenner

verwendete Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Studierenden nur die Studierenden, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO Daten gemeldet haben. Daher können die entsprechenden Anteile verzerrt und für die Länder zu hoch angesetzt sein, die eine große Anzahl Studierender in Länder entsenden, die keine Daten melden.

Tabelle C2.6 zeigt die Entwicklung der absoluten Zahl ausländischer Studierender, die zwischen 2000 und 2007 von OECD-Ländern und weltweit gemeldet wurden, sowie die Index-Veränderungen zwischen 2007 und den Jahren 2000 bis 2006. Diese Zahlen beruhen auf der Zahl ausländischer Studierender, die in Ländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden. Da in der Vergangenheit keine Daten für Partnerländer, die keine Daten an die OECD meldeten, berücksichtigt wurden, sind die Zahlen nicht genau mit den in Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* vor 2006 veröffentlichten Zahlen vergleichbar.

Tabelle C2.7 im Internet liefert eine Übersicht der Zahlen ausländischer Studierender nach Herkunfts- und Zielland.

C 2

Zusätzliche Informationen

Die relative Bedeutung der eingeschriebenen internationalen Studierenden in einem Bildungssystem wirkt sich auf die Studienanfänger- und Abschlussquoten aus und kann in einigen Bildungsbereichen oder Fächergruppen zu einem künstlichen Anstieg führen (s. Indikatoren A2 und A3). Sie kann auch die berichtete Kombination aus öffentlichen und privaten Ausgaben beeinflussen (s. Indikator B3).

In Ländern mit differenzierten Studiengebühren für internationale Studierende kann die Mobilität Studierender die finanzielle Ausstattung der tertiären Bildungseinrichtungen verbessern und zur Finanzierung des Bildungssystems beitragen. Andererseits können internationale Studierende angesichts der hohen Kosten pro Studierenden für Länder, in denen keine oder nur geringe Studiengebühren erhoben werden, eine bedeutende finanzielle Belastung darstellen (s. Indikator B5).

Internationale Studierende, die im Ausland studieren, präsentieren jedoch nur einen Aspekt der Internationalisierung des Tertiärbereichs. Im letzten Jahrzehnt sind neue Formen der grenzüberschreitenden Bildung entstanden, z.B. die Mobilität von Bildungsangeboten und Bildungseinrichtungen über Grenzen hinweg. Die grenzüberschreitende tertiäre Bildung hat sich jedoch aus verschiedenen Gründen in unterschiedlichen Regionen der Welt grundlegend anders entwickelt. Eine detaillierte Analyse dieser Fragen sowie der Auswirkungen der Internationalisierung des Tertiärbereichs auf Handel und Politik findet sich in OECD (2004).

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/664653153762:

- Table C2.7: Number of foreign students in tertiary education, by country of origin and destination (2007) and market shares in international education (Zahl ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Herkunfts- und Zielland [2007] sowie Anteile am internationalen Bildungsmarkt) (2000, 2007)

Copyrighted material

Tabelle C2.1

Die Mobilität Studierender und ausländische Studierende im Tertiärbereich (2000, 2007)

International mobile Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische), eingeschriebene ausländische Studierende als Prozentsatz aller Studierenden (aus- und inländische) und Index der Veränderung der Zahl ausländischer Studierender

Bedeutung der Spalte (1): 19,5 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Australien sind internationale Studierende und 14,0 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Studierende. Aufgrund länderspezifischer Einwanderungsbestimmungen und zum Teil nur beschränkt verfügbarer Daten basiert die Definition der Mobilität Studierender entweder auf dem Wohnsitzstaat des Studierenden (z. B. Australien) oder dem Land, in dem der vorgelagerte Bildungsbereich besucht wurde (die Schweiz). Die in dieser Tabelle zusammengestellten Daten sind die jeweils besten verfügbaren Näherungswerte für die Mobilität Studierender für jedes einzelne Land.

Bedeutung der Spalte (5): 22,5 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in Australien sind nicht australische Staatsbürger, und 19,3 Prozent der Studierenden im Tertiärbereich in der Schweiz sind nicht schweizerische Staatsbürger.

	Mobilität Studierender				Eingeschriebene ausländische Studierende				
	Internationale Studierende als Prozentsatz aller eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich				Ausländische Studierende als Prozentsatz aller eingeschriebenen Studierenden im Tertiärbereich				Index der Veränderung der Zahl ausländischer Studierender, Tertiärbereich insgesamt (2000 = 100)
	Tertiärbereich insgesamt	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1]	19,5	15,5	20,2	20,8	22,5	15,8	23,4	31,5	200
Österreich[1]	12,4	1,9	13,3	15,1	16,7	5,6	17,5	21,5	143
Belgien[1,2]	7,5	5,3	8,6	20,5	12,2	9,5	13,7	29,9	107
Kanada[1,3,4,5]	7,7	m	7,1	21,2	14,8	m	13,8	39,0	140
Tschechische Rep.[1]	5,6	0,7	5,9	7,2	6,8	1,1	7,2	8,9	448
Dänemark[1]	5,5	4,1	5,6	6,6	9,0	10,5	8,5	21,5	162
Finnland[6]	4,1	n	3,8	7,8	3,3	n	2,9	8,0	181
Frankreich	m	m	m	m	11,3	4,5	12,4	37,9	180
Deutschland[6]	m	m	10,6	m	11,3	3,8	12,6	m	138
Griechenland[3]	m	m	m	m	3,5	3,4	3,8	m	246
Ungarn[1]	3,0	0,4	3,1	6,7	3,5	0,5	3,6	7,5	153
Island[6]	5,2	1,7	5,2	11,9	4,9	1,0	4,9	14,4	194
Irland[6]	8,8	m	m	m	m	m	m	m	226
Italien	m	m	m	m	2,8	16,0	2,7	5,9	230
Japan[1]	2,9	2,7	2,6	16,1	3,1	2,7	2,9	16,8	189
Korea	m	m	m	m	1,0	0,6	1,1	5,5	947
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[3]	4,7	n	4,7	m	6,4	n	6,5	m	270
Neuseeland[1]	13,6	12,8	13,5	26,6	26,8	24,2	27,1	45,7	791
Norwegen[1]	2,2	0,7	2,2	4,8	7,3	3,4	6,9	23,4	180
Polen	m	m	m	m	0,6	n	0,6	2,8	213
Portugal	m	m	m	m	4,9	6,9	4,6	9,6	169
Slowakische Rep.[1]	0,9	0,4	0,9	0,8	0,9	0,5	0,9	0,9	128
Spanien[1]	1,8	4,6	1,0	9,9	3,4	4,6	2,2	21,9	235
Schweden[1]	5,4	0,6	5,6	5,9	10,3	4,0	10,1	21,7	167
Schweiz[3,6]	14,0	m	13,9	45,0	19,3	15,5	17,3	45,0	158
Türkei	m	m	m	m	0,8	0,1	1,0	2,6	109
Ver. Königreich[1]	14,9	6,2	15,9	42,1	19,5	12,1	20,1	46,0	158
Vereinigte Staaten[1]	3,4	2,0	3,1	23,7	m	m	m	m	125
OECD-Durchschnitt	**7,1**	**3,5**	**7,3**	**16,3**	**8,7**	**5,9**	**8,8**	**20,4**	**235**
EU19-Durchschnitt	**6,2**	**2,2**	**6,6**	**12,3**	**7,4**	**4,9**	**7,6**	**17,4**	**197**
Partnerland									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	1,1	0,8	1,2	13,4	229
Estland[1]	1,4	0,2	2,0	3,3	3,2	3,0	3,3	4,0	255
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[3,5]	m	m	m	m	0,6	0,3	0,7	m	146
Slowenien[1]	1,0	0,4	1,4	7,0	1,3	0,7	1,6	7,9	194

1. Zur Ermittlung der Mobilität Studierender werden internationale Studierende auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement“. 3. Anteil an der Gesamtzahl zu niedrig geschätzt, da bestimmte Studiengänge nicht eingeschlossen. 4. Referenzjahr 2006. 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Zur Ermittlung der Mobilität Studierender werden internationale Studierende auf Grundlage des Landes ihrer vorherigen Ausbildung definiert.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C
2

Tabelle C2.2

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsland (2007)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen internationalen und ausländischen Studierenden der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität Studierender nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 0,7 Prozent der internationalen Studierenden in Kanada haben ihren Wohnsitz in Deutschland, 0,2 Prozent der internationalen Studierenden in Kanada haben ihren Wohnsitz in Griechenland usw.

Bedeutung der Spalte (7): 4,6 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Deutschland besucht, 0,3 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Griechenland besucht usw.

Bedeutung der Spalte (16): 28,4 Prozent aller ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind deutsche Staatsbürger, 0,6 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind griechische Staatsbürger usw.

	Zielland																	
	OECD-Länder																	
	Internationale Studierende															Ausländische Studierende		
	Australien[1]	Belgien[1,2]	Kanada[1,3,4,5]	Dänemark[1]	Deutschland[3,6,7]	Island[5]	Irland[6]	Niederlande[7]	Neuseeland[1]	Slowakische Republik[1]	Spanien[1,3]	Schweden[1]	Schweiz[3,5]	Vereinigtes Königreich[1]	Vereinigte Staaten[1]	Österreich[3,8]	Tschechische Republik[8]	Finnland[8]
Herkunftsland	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	a	0,1	0,3	2,4	0,2	0,7	0,4	n	8,3	n	n	1,4	0,1	0,5	0,5	0,2	n	0,3
Österreich	0,1	0,1	0,1	0,5	2,4	2,3	0,4	0,1	0,1	1,1	0,2	1,6	0,9	0,4	0,1	a	0,1	0,4
Belgien	n	a	0,4	1,2	0,7	1,0	0,5	1,8	n	n	0,8	1,1	0,3	0,7	0,1	0,2	n	0,2
Kanada	1,9	0,2	a	1,0	0,3	2,2	2,9	0,1	1,2	0,4	0,1	1,3	0,4	1,4	4,9	0,1	0,2	0,9
Tschechische Republik	n	n	0,1	0,1	0,9	1,7	0,2	0,1	n	24,9	0,1	0,8	0,2	0,3	0,2	1,3	a	0,5
Dänemark	0,1	n	0,1	a	0,2	5,8	0,1	0,1	0,2	n	0,1	0,8	0,1	0,4	0,2	0,2	n	0,4
Finnland	n	n	0,1	0,9	0,4	3,8	0,5	0,2	0,1	n	0,1	2,8	0,1	0,5	0,1	0,4	n	a
Frankreich	0,4	35,5	6,9	4,3	2,9	7,7	5,1	0,8	1,2	0,4	2,6	6,1	8,5	3,7	1,1	1,1	0,1	1,6
Deutschland	0,9	1,0	0,7	9,1	a	13,1	4,6	18,0	3,9	1,5	2,8	9,5	10,6	4,0	1,5	28,4	1,0	4,0
Griechenland	n	0,3	0,2	0,4	1,3	0,1	0,3	0,2	n	9,6	0,3	0,4	0,3	4,6	0,3	0,6	0,5	0,6
Ungarn	n	0,1	0,1	0,2	1,0	0,7	0,2	0,2	n	1,3	0,1	0,3	0,2	0,3	0,1	2,8	0,1	1,1
Island	n	n	n	7,6	n	a	0,1	n	n	0,1	n	0,1	n	0,1	0,1	n	n	0,2
Irland	0,1	0,1	0,1	0,8	0,2	0,6	a	0,1	0,1	0,6	0,3	0,4	n	4,6	0,2	0,1	0,2	0,3
Italien	0,1	0,4	0,3	1,2	1,8	4,0	1,7	0,3	0,1	0,3	3,1	2,3	2,8	1,7	0,6	14,2	0,1	1,6
Japan	1,5	0,1	1,4	0,2	1,0	1,0	0,5	0,1	2,9	0,2	0,2	0,5	0,3	1,6	6,1	0,7	0,1	1,0
Korea	2,6	0,1	0,1	0,1	1,9	0,1	0,2	0,1	0,1	0,5	0,2	0,5	0,2	1,2	10,7	0,8	0,1	0,3
Luxemburg	n	4,3	n	0,6	1,2	n	0,1	n	n	n	0,1	n	0,4	0,3	n	1,1	n	n
Mexiko	0,2	0,1	1,4	0,3	0,7	0,4	0,1	0,1	0,2	0,4	6,4	0,5	0,2	0,5	2,4	0,1	n	0,6
Niederlande	0,1	8,3	0,2	0,9	0,4	1,6	0,5	a	0,2	0,1	0,4	2,1	0,2	0,8	0,3	0,3	0,1	0,9
Neuseeland	0,9	n	0,1	0,7	0,1	0,1	n	n	a	n	n	0,2	n	0,2	0,1	n	n	0,1
Norwegen	0,7	n	0,2	15,2	0,3	3,8	0,7	0,2	0,5	7,7	0,1	0,7	0,1	0,9	0,2	0,1	1,0	0,8
Polen	0,1	0,3	0,3	1,5	6,1	4,0	1,5	0,7	n	2,1	0,8	1,7	0,6	1,9	0,5	3,4	1,1	1,7
Portugal	n	0,1	0,1	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1	n	0,2	7,0	0,5	0,2	0,9	0,1	0,2	1,1	0,3
Slowakische Republik	n	0,1	n	0,1	0,6	0,9	0,1	0,1	n	a	0,1	0,1	0,2	0,3	0,1	3,0	67,4	0,2
Spanien	0,1	0,3	0,2	2,8	2,0	3,0	2,1	0,5	0,1	0,3	a	4,1	0,7	1,8	0,6	1,0	0,1	1,2
Schweden	0,4	n	0,1	8,9	0,3	6,6	0,6	0,2	0,4	1,8	0,2	a	0,2	1,0	0,5	0,4	0,4	5,7
Schweiz	0,1	0,2	0,4	1,3	1,0	0,5	0,2	0,1	0,2	0,1	0,6	0,9	a	0,5	0,2	0,8	0,0	0,3
Türkei	0,1	0,3	0,5	0,4	3,5	n	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,8	0,7	0,6	2,0	5,2	0,2	0,8
Vereinigtes Königreich	0,8	0,1	0,9	11,7	1,0	3,5	13,6	0,4	1,3	1,4	1,4	1,3	0,3	a	1,4	0,5	1,7	1,9
Vereinigte Staaten	1,4	0,4	11,8	4,8	1,7	7,8	14,9	0,2	7,0	1,2	1,1	2,1	0,7	4,5	a	0,8	0,8	2,1
Aus OECD-Ländern insgesamt	**13,0**	**52,6**	**26,7**	**79,6**	**34,4**	**77,2**	**52,6**	**24,8**	**28,2**	**56,1**	**29,1**	**44,7**	**27,8**	**40,2**	**35,2**	**67,9**	**76,3**	**29,8**
Partnerländer																		
Brasilien	0,2	0,1	0,6	0,3	0,9	0,7	0,1	0,1	0,2	0,1	2,3	0,1	0,5	0,4	1,2	0,2	n	0,4
Chile	0,1	0,1	0,2	0,1	0,3	n	n	n	0,2	0,1	0,4	0,2	0,1	0,1	0,3	n	n	0,2
China	23,8	2,1	17,9	7,0	11,5	2,8	7,7	3,2	41,0	1,0	0,3	1,2	0,9	14,1	18,8	3,2	0,2	18,7
Estland	n	n	n	0,3	0,3	0,9	0,1	n	n	n	0,1	0,1	n	0,2	n	0,1	n	6,6
Indien	11,8	0,8	2,8	1,3	1,7	0,1	2,1	0,1	7,4	0,2	0,1	0,2	0,5	6,8	14,4	0,4	0,4	2,0
Israel	0,1	0,1	0,4	0,3	0,6	n	0,1	0,1	n	7,7	0,1	n	0,1	0,3	0,6	0,1	0,8	0,2
Russische Föderation	0,3	0,5	0,7	0,6	5,8	3,0	0,4	0,3	0,8	1,1	0,4	0,3	0,8	0,7	0,8	1,2	4,4	11,7
Slowenien	n	n	n	n	0,1	0,1	n	n	n	0,3	0,1	0,2	n	0,1	n	1,3	0,1	0,1
Geografische Großräume																		
Gesamt aus Afrika	3,2	2,7	18,0	2,1	8,8	1,3	4,8	1,3	0,8	3,0	7,3	0,5	3,3	9,5	8,1	1,4	1,7	13,9
Gesamt aus Asien	79,7	5,6	42,4	13,2	31,2	7,0	28,1	5,9	68,6	19,6	1,7	4,5	4,2	46,3	65,2	14,1	9,3	31,4
Gesamt aus Europa	4,7	52,7	15,1	73,1	45,8	78,5	36,1	25,6	9,3	74,6	26,6	39,6	29,5	32,8	11,9	82,2	86,5	48,1
hiervon aus den 19 EU-Mitgliedstaaten	3,4	51,0	10,7	45,6	23,7	60,6	32,4	23,5	7,6	45,6	20,5	35,9	25,0	28,1	8,1	59,1	74,1	22,4
Gesamt aus Nordamerika	3,3	0,6	12,1	5,8	2,0	10,1	18,0	0,3	8,3	1,5	1,1	3,4	1,1	6,0	4,9	1,0	0,8	3,0
Gesamt aus Ozeanien	1,9	0,1	0,4	3,1	0,3	0,9	0,6	n	12,0	n	n	1,6	0,2	0,7	0,7	0,2	n	0,4
Gesamt aus Südamerika	1,1	0,9	8,8	1,7	4,0	2,2	0,6	0,9	1,0	1,3	29,2	1,1	2,4	2,5	11,1	1,1	0,7	2,5
Nicht spezifiziert	6,0	37,3	5,3	1,1	8,1	n	12,0	66,0	0,1	n	34,0	49,2	59,3	2,4	n	0,2	0,9	0,7
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Referenzjahr 2006. 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 7. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink http://dx.doi.org/10.1787/664653153762
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 2

Tabelle C2.2 (Forts.)

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich nach Herkunftsland (2007)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen internationalen und ausländischen Studierenden der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Studierenden im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Studierenden im Tertiärbereich, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität Studierender nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Studierender im Tertiärbereich angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (3): 0,7 Prozent der internationalen Studierenden in Kanada haben ihren Wohnsitz in Deutschland, 0,2 Prozent der internationalen Studierenden in Kanada haben ihren Wohnsitz in Griechenland usw.

Bedeutung der Spalte (7): 4,6 Prozent der internationalen Studierenden im Tertiärbereich in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Deutschland besucht, 0,3 Prozent der internationalen Studierenden in Irland haben den vorgelagerten Bildungsbereich in Griechenland besucht usw.

Bedeutung der Spalte (16): 28,4 Prozent aller ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind deutsche Staatsbürger, 0,6 Prozent der ausländischen Studierenden im Tertiärbereich in Österreich sind griechische Staatsbürger usw.

	Zielland																
	OECD-Länder											Partnerländer					
	Ausländische Studierende											Internationale Studierende		Ausländische Studierende			
Herkunftsland	Frankreich[8]	Griechenland[8]	Ungarn[8]	Italien[8]	Japan[8]	Korea[8]	Norwegen[8]	Polen[8]	Portugal[8]	Türkei[8]	OECD-Zielländer insgesamt	Estland[1]	Slowenien[1]	Chile[1]	Russische Föderation[5,7,8]	Gesamt aller Zielländer, die Partnerländer sind	Gesamt aller Zielländer, die Daten angeben
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)
OECD-Länder																	
Australien	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,4	n	n	n	m	n	0,3
Österreich	0,2	0,2	0,5	0,4	n	n	0,3	0,3	0,1	0,2	0,4	0,1	1,1	0,1	m	0,1	0,4
Belgien	1,1	0,2	0,1	0,5	n	n	0,2	0,1	0,4	0,1	0,4	0,3	0,3	0,1	m	n	0,4
Kanada	0,5	0,2	0,9	0,2	0,2	0,6	0,6	2,4	0,5	0,1	1,8	n	0,3	0,2	m	0,2	1,6
Tschechische Republik	0,3	n	0,1	0,3	n	n	0,3	2,9	0,2	n	0,3	n	0,1	0,1	m	n	0,3
Dänemark	0,1	0,1	n	0,1	n	n	5,4	0,1	n	n	0,2	0,7	0,1	n	m	n	0,2
Finnland	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	n	1,9	0,1	0,1	n	0,2	45,7	n	0,1	m	0,2	0,2
Frankreich	a	0,3	0,3	1,9	0,4	0,1	1,1	0,8	3,6	0,1	2,2	0,4	0,2	0,7	m	0,1	1,9
Deutschland	2,8	1,9	10,1	3,6	0,3	0,2	4,2	3,1	1,7	1,4	3,2	1,4	0,3	0,7	m	0,2	2,7
Griechenland	0,8	a	1,0	8,8	n	n	0,1	0,2	0,2	4,8	1,3	0,2	0,1	n	m	0,6	1,2
Ungarn	0,3	0,1	a	0,4	0,1	n	0,2	0,5	0,1	n	0,3	0,1	0,9	n	m	n	0,2
Island	n	n	0,3	n	n	n	1,6	n	n	n	0,1	n	n	n	m	n	0,1
Irland	0,2	n	0,5	0,1	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	0,8	0,1	n	n	m	n	0,7
Italien	1,9	0,4	0,2	a	0,1	n	0,6	0,4	1,3	0,1	1,3	0,6	10,3	0,3	m	0,1	1,1
Japan	0,8	0,1	0,2	0,6	a	3,9	0,4	0,2	0,1	n	2,3	0,3	n	0,1	m	0,1	1,9
Korea	1,0	0,1	0,2	0,6	17,6	a	0,2	0,3	n	0,2	4,4	0,1	n	0,5	m	0,3	3,7
Luxemburg	0,6	n	n	0,1	n	n	n	n	0,2	n	0,3	n	n	n	m	n	0,3
Mexiko	0,7	n	0,1	0,5	0,1	n	0,3	0,1	0,1	n	1,0	0,1	0,2	1,5	m	0,3	0,9
Niederlande	0,3	0,1	0,1	0,2	0,1	n	1,0	0,1	0,3	0,1	0,4	0,1	0,1	0,1	m	n	0,4
Neuseeland	n	n	n	n	0,1	0,1	0,1	0,1	n	n	0,2	n	n	n	m	n	0,1
Norwegen	0,1	n	4,7	0,3	n	n	a	7,0	0,1	n	0,5	0,2	0,2	0,1	m	n	0,4
Polen	1,4	0,5	0,4	2,6	0,1	n	1,2	a	0,9	0,1	1,4	0,1	0,5	n	m	0,1	1,2
Portugal	1,1	0,1	0,1	0,2	n	n	0,3	0,3	a	n	0,4	0,1	0,2	n	m	0,1	0,4
Slowakische Republik	0,2	n	15,2	0,3	n	n	0,2	1,1	0,1	n	1,0	n	0,6	n	m	n	0,9
Spanien	1,6	0,1	0,2	0,9	0,1	n	0,7	0,5	3,6	n	1,0	0,8	0,2	0,8	m	0,1	0,8
Schweden	0,2	0,1	1,8	0,2	0,1	n	8,1	4,0	0,1	0,1	0,6	0,7	0,3	0,2	m	0,1	0,5
Schweiz	0,7	0,1	0,1	2,4	n	n	0,3	0,1	0,5	n	0,4	2,9	n	0,2	m	0,1	0,4
Türkei	0,9	0,4	0,6	0,7	0,1	0,2	0,4	0,5	0,2	a	1,2	0,2	0,1	n	m	2,3	1,4
Vereinigtes Königreich	1,1	0,5	0,5	0,5	0,3	0,1	2,2	0,8	0,5	0,5	1,0	0,2	0,2	0,1	m	0,2	0,9
Vereinigte Staaten	1,3	0,8	1,8	0,8	1,5	1,7	2,1	8,3	0,8	0,2	2,0	1,2	0,3	0,8	m	0,8	1,8
Aus OECD-Ländern insgesamt	**20,4**	**6,1**	**40,1**	**27,4**	**21,7**	**7,3**	**34,1**	**32,2**	**15,9**	**7,9**	**31,2**	**56,9**	**16,2**	**6,8**	**m**	**6,2**	**27,1**
Partnerländer																	
Brasilien	1,0	n	0,1	1,9	0,4	0,1	0,5	0,3	12,3	n	0,8	0,1	0,3	2,3	m	0,5	0,8
Chile	0,3	n	n	0,4	n	n	0,5	n	0,1	n	0,2	n	n	a	m	0,4	0,2
China	7,8	0,2	1,3	2,9	63,7	72,3	4,6	3,2	0,4	0,7	18,3	9,5	0,1	0,8	m	9,8	15,2
Estland	n	n	n	0,1	n	n	0,5	0,1	n	n	0,1	a	0,2	n	0,9	0,3	0,1
Indien	0,4	n	0,3	1,0	0,3	1,1	1,0	2,1	0,2	n	8,2	1,7	0,1	n	m	1,8	5,5
Israel	0,1	0,4	5,0	2,0	n	n	0,1	0,2	n	0,1	0,4	n	n	0,1	m	0,8	0,5
Russische Föderation	1,3	1,4	1,4	1,6	0,3	0,8	5,1	3,7	0,5	2,9	1,4	9,6	1,2	0,1	a	2,9	1,6
Slowenien	n	n	0,1	0,7	n	n	n	0,1	0,1	n	0,1	n	a	n	m	n	0,1
Geografische Großräume																	
Gesamt aus Afrika	43,8	4,3	1,9	9,6	0,7	0,8	9,7	4,8	64,8	2,0	10,5	0,3	0,3	0,1	m	17,3	11,8
Gesamt aus Asien	19,7	61,8	15,5	13,9	93,6	94,6	16,3	18,7	1,7	55,2	46,8	13,1	0,9	1,5	57,3	55,1	48,2
Gesamt aus Europa	21,6	32,0	79,7	82,4	2,5	1,6	43,1	66,9	16,5	27,6	24,9	84,9	96,7	3,9	31,9	15,7	23,3
hiervon aus den 19 EU-Mitgliedstaaten	14,1	4,6	31,3	21,2	1,7	0,7	28,1	15,1	13,7	7,3	16,9	51,8	15,2	3,3	m	m	m
Gesamt aus Nordamerika	1,8	0,8	2,5	1,1	1,7	2,3	2,6	8,7	1,2	0,2	3,8	1,2	0,5	1,1	m	1,0	3,4
Gesamt aus Ozeanien	0,2	0,1	0,1	0,1	0,4	0,2	0,3	0,2	0,1	0,2	0,8	n	0,1	n	m	0,1	0,7
Gesamt aus Südamerika	4,8	0,3	0,3	9,1	1,0	0,5	2,5	0,7	15,7	0,1	5,4	0,4	1,0	54,5	m	10,7	6,3
Nicht spezifiziert	8,1	0,8	n	3,8	n	n	25,5	n	n	14,7	7,8	n	0,4	38,8	10,8	n	6,5
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 3. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 4. Referenzjahr 2006. 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 7. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 8. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink http://dx.doi.org/10.1787/664653153762
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 2

Tabelle C2.3

Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2007)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,7 Prozent der tschechischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich, 15,0 Prozent der italienischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 2,9 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Frankreich, 27,5 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren im Neuseeland etc.

	Zielland																			
	OECD-Länder																			
Herkunftsland	Australien[1] (1)	Österreich[2] (2)	Belgien[3] (3)	Kanada[2,4,5] (4)	Tschechische Republik (5)	Dänemark (6)	Finnland (7)	Frankreich (8)	Deutschland[6] (9)	Griechenland (10)	Ungarn (11)	Island (12)	Irland[7,8] (13)	Italien (14)	Japan (15)	Korea (16)	Luxemburg (17)	Mexiko (18)	Niederlande[6] (19)	Neuseeland (20)
OECD-Länder																				
Australien	a	0,7	0,3	4,0	n	0,4	0,3	2,9	3,5	0,2	0,1	0,1	0,7	0,6	3,6	0,4	m	m	0,5	27,5
Österreich	1,6	a	0,4	1,0	0,1	0,3	0,3	3,3	51,0	0,3	0,6	0,2	0,5	1,6	0,3	0,1	m	m	1,6	0,2
Belgien	0,7	0,8	a	2,3	0,1	0,2	0,2	23,4	8,9	0,4	0,1	0,1	0,8	2,5	0,5	n	m	m	18,9	0,1
Kanada	9,1	0,1	0,2	a	0,1	0,2	0,2	2,9	1,4	0,1	0,3	n	1,1	0,3	0,7	0,4	m	m	0,3	0,9
Tschechische Republik	1,3	6,7	0,5	1,7	a	0,5	0,6	9,3	27,2	n	0,2	0,2	0,4	2,2	0,5	0,1	m	m	1,6	n
Dänemark	2,3	1,1	0,6	1,6	n	a	0,7	3,8	8,2	0,2	n	0,8	0,4	0,9	0,5	0,1	m	m	2,3	0,9
Finnland	0,8	1,9	0,5	0,9	0,1	2,2	a	3,5	9,1	0,2	0,3	0,4	0,8	1,0	0,7	0,1	m	m	2,0	0,3
Frankreich	1,4	0,8	26,6	7,8	n	0,4	0,3	a	10,0	0,1	0,1	0,1	1,4	1,7	0,7	n	m	m	1,3	0,6
Deutschland	2,2	14,4	0,7	1,3	0,3	1,5	0,5	8,1	a	0,5	1,8	0,1	0,9	2,4	0,5	0,1	m	m	16,3	1,5
Griechenland	0,1	0,6	1,1	0,4	0,3	0,2	0,1	5,1	16,0	a	0,4	n	0,1	13,3	0,1	n	m	m	1,6	n
Ungarn	0,7	15,0	1,3	1,3	0,4	1,3	1,3	8,7	30,9	0,2	a	0,1	0,3	2,5	1,0	n	m	m	3,0	0,1
Island	0,8	0,5	0,2	1,2	n	46,4	0,7	1,3	3,0	n	1,3	a	0,2	0,5	0,6	n	m	m	2,1	0,3
Irland	0,9	0,2	0,3	1,2	0,3	0,3	0,2	2,3	2,1	n	0,4	n	a	0,2	n	n	m	m	0,7	0,2
Italien	0,7	15,0	4,1	0,7	0,1	0,4	0,4	11,6	18,0	0,2	0,1	0,1	0,7	a	0,3	n	m	m	1,4	0,1
Japan	5,8	0,5	0,3	2,9	n	0,1	0,2	3,7	4,3	n	n	n	0,2	0,6	a	2,2	m	m	0,4	1,7
Korea	5,1	0,3	0,1	0,7	n	n	n	2,3	4,9	n	n	n	n	0,3	20,6	a	m	m	0,3	n
Luxemburg	0,2	6,3	20,6	0,4	n	0,1	0,1	21,0	32,6	n	n	n	0,2	0,7	n	n	a	m	0,6	n
Mexiko	1,6	0,2	0,3	5,2	n	0,3	0,2	5,9	5,1	n	n	n	0,1	0,9	0,5	0,1	m	a	0,6	0,3
Niederlande	2,0	1,1	26,1	2,4	0,1	1,5	0,6	4,7	11,7	0,2	0,1	0,1	0,7	0,9	0,6	n	m	m	a	0,4
Neuseeland	49,0	0,2	n	3,3	0,1	0,6	0,1	1,6	1,7	n	0,1	n	0,2	n	2,0	0,8	m	m	0,5	a
Norwegen	10,8	0,4	0,2	1,3	1,7	16,4	0,6	2,7	4,3	n	5,2	0,2	0,8	1,1	0,2	n	m	m	2,2	1,2
Polen	0,5	3,9	1,2	1,6	0,7	1,8	0,4	8,9	40,2	0,3	0,2	0,1	0,7	3,9	0,2	n	m	m	2,2	n
Portugal	0,4	0,6	5,1	1,7	1,9	0,3	0,2	18,4	10,7	0,1	0,1	n	0,3	0,8	0,2	n	m	m	1,9	0,1
Slowakische Republik	0,4	5,2	0,3	0,4	66,4	0,1	0,1	1,5	6,5	n	9,2	n	0,1	0,7	0,1	n	m	m	0,5	n
Spanien	0,5	1,6	3,4	0,6	0,1	0,5	0,4	14,4	18,6	0,1	0,1	0,1	1,3	1,9	0,4	n	m	m	3,1	0,1
Schweden	6,0	1,2	0,4	1,2	0,6	10,8	3,9	3,7	4,8	0,2	1,8	0,3	0,7	0,8	0,9	n	m	m	1,2	0,9
Schweiz	2,8	3,2	0,8	2,9	0,1	0,6	0,2	14,5	20,4	0,2	0,1	n	0,3	12,4	0,4	n	m	m	1,4	0,5
Türkei	0,4	3,8	0,4	1,2	0,1	0,5	0,1	4,0	41,6	0,1	0,2	n	0,1	0,6	0,3	0,1	m	m	1,2	n
Vereinigtes Königreich	6,5	0,8	1,0	8,3	1,5	1,8	0,7	9,9	7,1	0,4	0,3	0,1	8,7	1,1	1,5	0,1	m	m	3,1	1,6
Vereinigte Staaten	5,8	0,7	0,4	17,5	0,3	0,6	0,4	6,1	6,5	0,3	0,5	0,1	4,8	0,9	3,6	1,1	m	m	0,9	4,5
Aus OECD-Ländern insgesamt	**3,2**	**3,4**	**3,3**	**3,0**	**2,2**	**1,2**	**0,3**	**5,8**	**12,2**	**0,2**	**0,7**	**0,1**	**1,0**	**1,8**	**3,2**	**0,3**	**m**	**m**	**2,9**	**1,1**
Partnerländer																				
Brasilien	2,1	0,3	0,6	2,8	n	0,4	0,2	10,7	8,7	n	n	n	0,1	4,5	1,9	0,1	m	m	0,5	0,3
Chile	2,5	0,2	1,2	3,1	n	0,4	0,2	8,2	7,7	n	n	n	n	2,6	0,5	0,2	m	m	0,5	0,8
China	11,0	0,3	0,3	6,3	n	0,4	0,4	4,1	5,9	n	n	n	0,3	0,4	17,5	5,1	m	m	0,8	3,0
Estland	0,1	0,9	0,3	0,4	0,1	3,2	13,8	2,5	15,4	0,1	0,1	0,2	0,4	1,2	0,5	n	m	m	1,6	n
Indien	15,1	0,1	0,2	4,4	n	0,2	0,1	0,5	2,4	n	n	n	0,2	0,4	0,3	0,2	m	m	0,2	1,5
Israel	1,4	0,4	0,3	6,8	1,3	0,4	0,2	2,0	9,5	0,6	5,4	n	0,1	8,0	0,3	n	m	m	1,4	n
Russische Föderation	1,0	1,0	1,0	2,7	2,1	0,8	2,3	6,3	25,3	0,6	0,4	n	0,1	1,8	0,7	0,5	m	m	0,9	0,5
Slowenien	0,7	20,4	0,7	0,7	0,7	0,3	0,5	3,2	22,0	n	0,7	n	0,2	14,2	0,4	n	m	m	2,7	n

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.
1. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 4. Referenzjahr 2006 5. Ohne private Bildungseinrichtungen.
6. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 7. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben, definiert sind. 8. Ohne Teilzeitstudierende.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.3 (Forts.)

Studierende, die in einem Land studieren, dessen Staatsbürger sie nicht sind, nach Zielland (2007)

Zahl der im Tertiärbereich eingeschriebenen ausländischen Studierenden in einem bestimmten Zielland als Prozentsatz aller im Ausland eingeschriebenen Studierenden (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,7 Prozent der tschechischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich, 15,0 Prozent der italienischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Österreich etc.

Bedeutung der Zeile (1): 2,9 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren in Frankreich, 27,5 Prozent der australischen Studierenden im Tertiärbereich studieren im Neuseeland etc.

	Zielland																		
	OECD-Länder											Partnerländer							
	Norwegen	Polen	Portugal	Slowakische Republik	Spanien	Schweden	Schweiz	Türkei	Vereinigtes Königreich[1]	Vereinigte Staaten[1]	OECD-Zielländer insgesamt	Brasilien	Chile	Estland	Israel	Russische Föderation[5,6]	Slowenien	Gesamt aller Zielländer, die Partnerländer sind	Gesamt aller Zielländer, die Daten angeben
Herkunftsland	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)
OECD-Länder																			
Australien	0,3	0,1	0,2	n	0,4	3,9	0,7	0,3	17,7	28,6	98,0	m	n	n	m	m	n	2,0	100
Österreich	0,4	0,3	0,2	0,2	1,9	3,9	7,5	0,2	11,1	6,7	95,8	m	n	n	m	m	0,1	4,2	100
Belgien	0,2	0,2	0,7	n	3,0	2,5	2,9	0,1	22,5	6,3	98,4	m	0,1	n	m	m	n	1,6	100
Kanada	0,2	0,7	0,2	n	0,2	0,9	0,7	n	11,3	65,1	97,9	m	n	n	m	m	n	2,1	100
Tschechische Republik	0,6	4,7	0,3	6,0	1,6	2,9	2,1	n	14,2	11,5	97,1	m	0,1	n	m	m	n	2,9	100
Dänemark	13,5	0,2	0,1	n	1,8	15,4	1,5	0,1	25,3	15,9	98,0	m	n	0,1	m	m	n	2,0	100
Finnland	3,1	0,1	0,2	n	0,9	37,8	1,3	n	17,8	6,1	91,8	m	n	4,9	m	m	n	8,2	100
Frankreich	0,3	0,2	1,0	n	3,0	2,7	6,9	n	20,7	10,9	99,0	m	0,1	n	m	m	n	1,0	100
Deutschland	0,8	0,5	0,4	n	2,2	3,8	11,4	0,3	16,3	10,3	98,7	m	0,1	n	m	m	n	1,3	100
Griechenland	0,1	0,1	0,1	0,5	0,5	0,8	0,8	2,3	42,2	5,3	92,2	m	n	n	m	m	n	7,8	100
Ungarn	0,5	0,7	0,2	0,4	0,8	2,0	2,4	n	12,8	9,2	97,3	m	n	n	m	m	0,2	2,7	100
Island	6,7	0,1	n	0,1	0,8	10,9	0,3	n	10,3	11,5	99,9	m	n	n	m	m	n	0,1	100
Irland	0,1	0,1	0,1	0,1	0,6	0,9	0,2	0,1	82,9	5,6	99,9	m	n	n	m	m	n	0,1	100
Italien	0,2	0,1	0,6	n	7,8	2,0	11,1	n	14,5	8,3	98,4	m	0,1	n	m	m	0,3	1,6	100
Japan	0,1	0,1	n	n	0,3	0,5	0,5	n	10,2	64,3	98,9	m	n	n	m	m	n	1,1	100
Korea	n	n	n	n	0,1	0,2	0,2	n	4,0	59,5	98,7	m	n	n	m	m	n	1,3	100
Luxemburg	n	n	0,4	n	0,2	0,1	4,0	n	11,7	0,8	99,9	m	n	n	m	m	n	0,1	100
Mexiko	0,1	n	0,1	n	13,7	0,8	0,6	n	6,0	51,2	93,9	m	0,4	n	m	m	n	6,1	100
Niederlande	1,2	0,1	0,5	n	2,0	5,2	2,6	0,1	21,2	12,2	98,4	m	0,1	n	m	m	n	1,6	100
Neuseeland	0,3	0,2	n	n	0,4	1,3	0,6	n	14,1	21,7	98,9	m	n	n	m	m	n	1,1	100
Norwegen	a	6,6	0,1	1,1	0,6	9,6	0,7	n	22,0	8,9	98,9	m	n	n	m	m	n	1,1	100
Polen	0,5	a	0,4	0,1	2,0	2,4	1,3	n	17,7	7,5	98,7	m	n	n	m	m	n	1,3	100
Portugal	0,3	0,3	a	n	19,2	1,5	7,0	n	20,8	6,0	97,9	m	n	n	m	m	n	2,1	100
Slowakische Republik	0,1	0,6	0,1	a	0,4	0,2	0,7	n	3,6	2,4	99,7	m	n	n	m	m	n	0,3	100
Spanien	0,4	0,2	2,4	n	a	4,5	5,6	n	23,7	13,7	98,0	m	0,2	n	m	m	n	2,0	100
Schweden	8,6	3,5	0,2	0,2	1,4	a	1,6	0,1	23,0	20,3	98,3	m	0,1	0,1	m	m	n	1,7	100
Schweiz	0,4	0,1	0,8	n	3,2	2,5	a	0,1	17,2	11,5	96,8	m	0,1	n	m	m	n	3,2	100
Türkei	0,1	0,1	n	n	0,1	0,6	1,4	a	3,8	19,9	80,7	m	n	n	m	m	n	19,3	100
Vereinigtes Königreich	1,3	0,3	0,3	0,1	2,5	3,0	1,4	0,4	a	33,0	97,0	m	n	n	m	m	n	3,0	100
Vereinigte Staaten	0,6	1,6	0,3	n	1,4	1,8	0,9	0,1	30,6	a	92,2	m	0,1	n	m	m	n	7,8	100
Aus OECD-Ländern insgesamt	**0,6**	**0,5**	**0,3**	**0,1**	**2,2**	**2,4**	**3,2**	**0,2**	**16,5**	**24,4**	**96,4**	**m**	**0,1**	**0,1**	**m**	**m**	**n**	**3,6**	**100**
Partnerländer	0,3	0,1	9,1	n	8,7	0,5	1,4	n	5,4	30,2	89,1	a	0,7	n	m	m	n	10,9	100
Brasilien	1,0	n	0,1	n	18,5	3,2	1,3	n	4,8	20,2	77,3	m	a	n	m	m	n	22,7	100
Chile	0,2	0,1	n	n	0,2	0,4	0,2	n	10,8	21,6	89,3	m	n	n	m	m	n	10,7	100
China	1,5	0,4	n	n	2,2	5,4	0,4	n	11,1	5,1	67,1	m	n	a	m	11,6	n	32,9	100
Estland	0,1	0,2	n	n	0,1	0,5	0,2	n	14,7	52,8	94,5	m	n	n	m	m	n	5,5	100
Indien	0,2	0,2	n	1,0	1,0	0,3	0,5	0,2	6,4	24,0	71,7	m	n	n	a	m	n	28,3	100
Israel	1,6	1,0	0,2	n	1,4	1,4	1,4	1,1	5,1	9,6	71,1	m	n	2,2	m	a	n	28,9	100
Russische Föderation	0,2	0,4	0,7	0,2	1,9	2,1	1,6	n	10,4	7,5	92,5	m	n	n	m	m	a	7,5	100
Slowenien	0,2	0,4	0,7	0,2	1,9	2,1	1,6	n	10,4	7,5	92,5	m	n	n	m	m	a	7,5	100

Anmerkung: Oer Anteil der im Ausland Studierenden basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Studierenden, die Oaten an die OECO und das Statistikinstitut der UNESCO melden.
1. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert sind. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Oaten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 4. Referenzjahr 2006 5. Ohne private Bildungseinrichtungen. 6. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 7. Angaben nach Herkunftsland beziehen sich auf internationale Studierende, die auf Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben, definiert sind. 8. Ohne Teilzeitstudierende.
Quelle: OECO. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Oaten s. Hinweise für den Leser.

C 2

Tabelle C2.4

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender nach tertiärem Bildungsbereich (2007)

	Studiengänge Tertiärbereich B	Studiengänge Tertiärbereich A	Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)
Internationale Studierende nach tertiärem Bildungsbereich				
OECD-Länder				
Australien[1]	12,4	83,5	4,1	100
Österreich[1,2]	1,4	90,2	8,4	100
Belgien[1,3]	30,6	63,4	6,0	100
Kanada[1,4,5,6]	m	88,6	11,4	100
Tschechische Republik[1]	1,1	90,5	8,4	100
Dänemark[1]	9,4	88,1	2,5	100
Finnland[7]	n	86,6	13,4	100
Ungarn[1]	0,7	95,2	4,0	100
Island[7]	0,6	96,5	2,9	100
Irland	m	m	m	m
Japan[1]	21,3	68,1	10,6	100
Luxemburg	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m
Niederlande[8]	n	100,0	m	100
Neuseeland[1]	25,3	69,9	4,9	100
Norwegen[1]	0,3	94,1	5,6	100
Slowakische Republik[1]	0,5	94,7	4,7	100
Spanien[1]	34,0	43,8	22,3	100
Schweden[1]	0,5	93,9	5,5	100
Schweiz[4,7]	m	73,5	26,5	100
Vereinigtes Königreich[1]	9,1	79,0	11,9	100
Vereinigte Staaten[1]	12,7	71,6	15,7	100
Partnerländer				
Brasilien	m	m	m	m
Estland[1]	4,6	88,1	7,3	100
Israel	m	m	m	m
Slowenien[1]	16,6	76,1	7,4	100
Ausländische Studierende nach tertiärem Bildungsbereich				
OECD-Länder				
Frankreich[9]	10,0	79,0	11,0	100
Deutschland[8,9]	4,8	95,2	m	100
Griechenland[8,9]	34,7	65,3	m	100
Italien[9]	2,9	92,9	4,1	100
Korea[9]	22,4	69,4	8,3	100
Polen[9]	n	93,2	6,8	100
Portugal[9]	1,1	88,8	10,0	100
Türkei[9]	5,1	90,3	4,6	100
Partnerländer				
Chile[9]	29,6	65,3	5,1	100
Russische Föderation[6,8,9]	10,7	89,3	m	100

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Basierend auf der Zahl der Einschreibungen, nicht Personenzahlen. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 4. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 5. Referenzjahr 2006. 6. Ohne private Bildungseinrichtungen. 7. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 8. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 9. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle und der Abbildung getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5

Verteilung internationaler und ausländischer Studierender im Tertiärbereich, nach Fächergruppen (2007)

	Agrarwissenschaften	Erziehungswissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Gesundheit und Soziales	Geisteswissenschaften und Kunst	Naturwissenschaften	Dienstleistungen	Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften	Nicht bekannt oder keine Angabe	Alle Fächergruppen zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Internationale Studierende nach Fächergruppen										
OECD-Länder										
Australien[1]	0,8	3,0	10,5	8,6	7,1	12,8	1,6	55,6	n	100
Österreich[1,2]	2,1	6,0	11,8	7,7	22,9	10,5	1,5	37,1	0,4	100
Belgien[1,3]	8,3	4,9	7,1	41,8	14,1	6,2	2,2	15,3	0,1	100
Kanada[1,2,4]	1,1	1,6	14,9	5,3	8,2	18,5	1,2	39,7	9,4	100
Dänemark[1]	2,1	4,1	13,5	19,6	17,9	7,1	0,7	35,0	n	100
Finnland[2,5]	1,9	2,0	30,0	11,6	15,1	10,0	3,9	25,6	n	100
Deutschland[2,5,6]	1,5	8,3	19,5	5,9	21,6	17,0	1,0	25,2	0,1	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[1]	11,1	4,2	9,0	32,7	10,6	8,2	2,6	21,5	n	100
Island[5]	1,1	5,2	6,0	2,9	42,9	18,0	1,3	22,5	n	100
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[1]	2,4	2,5	14,6	2,3	25,4	1,2	2,0	39,7	9,9	100
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[6]	1,5	6,2	5,2	16,8	12,8	5,5	5,8	45,4	0,7	100
Neuseeland[1,6]	1,2	3,3	7,2	6,3	14,6	18,2	2,8	45,7	0,6	100
Norwegen[1]	1,3	5,3	4,7	10,4	16,9	15,0	3,6	33,6	9,3	100
Spanien[1,2,6]	1,2	2,9	6,8	34,7	12,7	7,0	3,3	31,3	n	100
Schweden[1]	1,0	3,8	23,6	8,1	16,0	14,7	1,8	30,7	0,2	100
Schweiz[2,5]	0,9	3,6	16,0	7,1	17,4	16,7	2,1	34,2	2,2	100
Vereinigtes Königreich[1]	0,8	3,8	14,7	9,2	14,3	13,9	1,3	40,8	1,3	100
Vereinigte Staaten[1]	0,3	3,0	15,6	6,5	11,0	18,7	1,8	31,0	12,0	100
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[1]	7,0	0,8	0,9	11,8	17,8	3,8	0,7	57,0	n	100
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1]	2,1	5,1	16,7	11,5	21,3	10,9	3,3	29,0	n	100
Ausländische Studierende nach Fächergruppen										
OECD-Länder										
Tschechische Republik[7]	2,5	5,2	11,1	19,5	8,1	10,6	1,7	35,5	6,0	100
Frankreich[7]	0,2	1,1	12,6	8,7	20,1	15,8	1,5	39,8	0,1	100
Italien[7]	2,0	2,3	14,5	20,4	19,9	6,6	1,7	31,8	0,9	100
Polen[7]	0,5	4,2	4,6	28,2	18,3	5,6	3,4	35,2	n	100
Portugal[7]	1,0	3,6	18,3	7,3	8,5	7,3	5,0	49,1	n	100
Slowakische Republik[7]	11,6	5,1	12,4	33,0	14,6	6,3	4,5	12,4	a	100
Türkei[7]	2,4	9,5	14,6	14,7	10,1	8,8	3,2	36,8	n	100

1. Internationale Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert. 2. Ohne Studiengänge im Tertiärbereich B. 3. Ohne Daten zu Studiengängen im Bereich „Social Advancement". 4. Referenzjahr 2006. 5. Internationale Studierende sind auf der Grundlage des Landes, in dem sie den vorgelagerten Bildungsbereich besuchten, definiert. 6. Ohne weiterführende forschungsorientierte Studiengänge. 7. Ausländische Studierende sind auf der Grundlage ihres Wohnsitzstaates definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Studierenden vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle und der Abbildung getrennt aufgeführt.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.6

Entwicklung der Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (2000 bis 2007)

Zahl ausländischer Studierender, die außerhalb ihres Herkunftslandes eingeschrieben sind (Personenzahlen)

	Zahl ausländischer Studierender							
	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Weltweit eingeschriebene ausländische Studierende	3 021 106	2 924 679	2 846 423	2 697 283	2 507 551	2 267 148	1 978 507	1 901 188
In OECD-Ländern eingeschriebene ausländische Studierende	2 522 757	2 440 657	2 368 931	2 265 135	2 085 263	1 897 866	1 642 676	1 583 744

	Index der Veränderung (2007)						
	2006 = 100	2005 = 100	2004 = 100	2003 = 100	2002 = 100	2001 = 100	2000 = 100
Weltweit eingeschriebene ausländische Studierende	103	106	112	120	133	153	159
In OECD-Ländern eingeschriebene ausländische Studierende	103	106	111	121	133	154	159

Anmerkung: Diese Zahlen beruhen auf der Zahl ausländischer Studierender, die in OECD- und Partnerländern eingeschrieben sind, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden, um ein umfassendes Bild der weltweit eingeschriebenen ausländischen Studierenden zu vermitteln. Die Zahl der Länder, die Daten zur Verfügung stellen, hat im Laufe der Zeit zugenommen, daher wurden fehlende Zahlen gegebenenfalls berechnet, um die Vergleichbarkeit der Zeitreihen über die Jahre zu gewährleisten. Da einerseits Daten der UNESCO für Partnerländer berücksichtigt und andererseits fehlende Daten berechnet wurden, können die Schätzwerte der Zahl ausländischer Studierender von denen in früheren Ausgaben von „Bildung auf einen Blick" abweichen.
Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664653153762

C
2

Indikator C3

Wie erfolgreich bewältigen junge Menschen den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben?

Dieser Indikator zeigt, wie viele Jahre junge Menschen erwarten können, in Ausbildung, Beschäftigung und Nichtbeschäftigung zu verbringen; ferner wird ihr Bildungs- und Erwerbsstatus unter Berücksichtigung des Geschlechts untersucht. Nach Abschluss der Erstausbildung wird der Übergang zum Erwerbsleben häufig durch Phasen der Erwerbslosigkeit bzw. der Nichtbeschäftigung oder unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung erschwert. Der Indikator verfolgt auch die Dauer der Phasen der Erwerbslosigkeit und den Anteil der jungen Menschen mit Teilzeitbeschäftigungen.

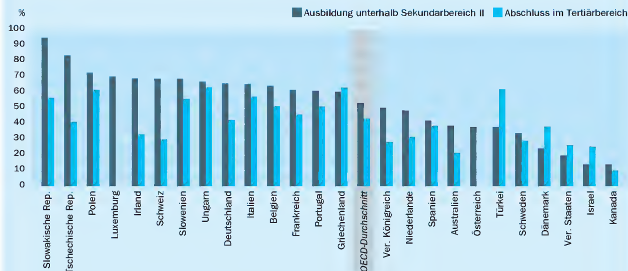
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung C3.1

Anteil der Langzeiterwerbslosen unter den Erwerbslosen der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (in %)

Die Abbildung zeigt den Anteil der erwerbslosen Absolventen des Tertiärbereichs und der Erwerbslosen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II, die länger als 6 Monate erwerbslos waren.

2007 betrug der Anteil der Langzeiterwerbslosen an jungen Erwerbslosen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in mehr als der Hälfte der OECD-Länder mehr als 50 Prozent. In 9 Ländern (einschließlich Partnerländern) war auch über die Hälfte der erwerbslosen Absolventen des Tertiärbereichs länger als sechs Monate erwerbslos. Zwar fallen die Erwerbslosenquoten mit zunehmendem Bildungsstand, bei der Reintegration in den Arbeitsmarkt jedoch ist der Vorteil eines höheren Bildungsabschlusses weit weniger ausgeprägt. Der Anteil langzeiterwerbsloser Absolventen des Tertiärbereichs liegt in Griechenland, Polen, der Türkei und Ungarn bei über 60 Prozent. Angesichts der Beschäftigungsaussichten für die OECD-Länder in den nächsten Jahren ist in den meisten Ländern mit zunehmender Langzeiterwerbslosigkeit unter jungen Menschen zu rechnen.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Langzeiterwerbsloser unter denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II.
Quelle: OECD. Tabelle C3.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

C 3

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Durchschnitt der OECD-Länder konnte ein im Jahr 2007 15-Jähriger erwarten, für circa weitere 6,7 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. Außerdem konnte er damit rechnen, während der nächsten 15 Jahre für 6,2 Jahre beschäftigt, für insgesamt 0,7 Jahre erwerbslos und für 1,3 Jahre nicht auf dem Arbeitsmarkt (d.h. weder beschäftigt noch arbeitssuchend noch in Ausbildung) zu sein.
- Im Allgemeinen geht man davon aus, dass der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, der sich nicht in Ausbildung befindet, entweder erwerbslos oder nicht Teil der Erwerbsbevölkerung ist. Manchen Ländern gelingt es jedoch besser als anderen, Jugendliche mit relativ niedrigem Bildungsstand mit Beschäftigung zu versorgen. In Dänemark, Irland, Island und den Niederlanden sind mindestens 70 Prozent der jungen Menschen dieser Altersgruppe, die sich nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt.
- Durchschnittlich senkt ein Abschluss im Sekundarbereich II die Erwerbslosigkeit bei den 20- bis 24-Jährigen um 6,7 Prozentpunkte und bei den 25- bis 29-Jährigen um 6,2 Prozentpunkte. Ein fehlender Abschluss im Sekundarbereich II stellt eindeutig ein erhebliches Hindernis beim Zugang zum Arbeitsmarkt dar, und ein Abschluss im Tertiärbereich verbessert die Erfolgsaussichten bei der Arbeitssuche noch weiter.
- Da der Abschluss im Sekundarbereich II in den OECD-Ländern mittlerweile zum Standard geworden ist, sind junge Menschen ab Anfang 20 die anfälligste Gruppe in konjunkturellen Abschwungphasen. Im Verlauf der letzten zehn Jahre war der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die weder am Bildungssystem noch am Arbeitsmarkt teilnahmen, in den meisten Ländern erheblichen Schwankungen unterworfen; in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn variierten die entsprechenden Zahlen je nach wirtschaftlicher Situation um mindestens 10 Prozentpunkte (Abb. C3.4).
- Unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung ist generell unter jungen Frauen weiter verbreitet als unter jungen Männern. Mit zunehmendem Bildungsstand nivellieren sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Allgemeinen. Mindestens 10 Prozent der Frauen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II in Belgien, Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz, Spanien, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel sind teilzeitbeschäftigt, obwohl sie lieber eine Vollzeitbeschäftigung hätten.

Politischer Hintergrund

Alle OECD-Länder erleben einen schnellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel, der die Unsicherheiten des Übergangs ins Erwerbsleben für junge Menschen erhöht. In einigen OECD-Ländern erfolgen Bildung und Arbeit überwiegend nacheinander, während sie in anderen parallel stattfinden können. Es kann entscheidende Auswirkung auf den Erfolg des Übergangs haben, wie Ausbildung und Arbeit miteinander kombiniert werden.

Der Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben ist ein komplexer Vorgang, der nicht nur von der Länge und Qualität der schulischen Ausbildung abhängt, sondern auch von der allgemeinen Arbeitsmarkt- und Konjunkturlage im jeweiligen Land. Eine generell hohe Erwerbslosenquote erschwert den Übergang erheblich. Ferner sind die Erwerbslosenquoten für Berufsanfänger normalerweise höher als die erfahrenerer Erwerbstätiger.

Die allgemeinen Arbeitsmarktbedingungen haben auch Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen junger Menschen: Wenn die Arbeitsmarktaussichten ungünstig sind, neigen Jugendliche eher dazu, ihre Ausbildung zu verlängern, während bei einer positiven Arbeitsmarktlage genau das Gegenteil eintritt. Es ist durchaus sinnvoll, sich bei einer ungünstigen Arbeitsmarktlage für eine längere Ausbildungsdauer und die zugehörige Investition zu entscheiden. Eine hohe Erwerbslosenquote senkt die Opportunitätskosten der Bildung. Durch die Fortsetzung der Ausbildung mindert jeder Arbeitsmarktteilnehmer das Risiko, wegen unzeitgemäßer Qualifikationen den Anschluss zu verpassen, wenn die Arbeitsmarktlage sich wieder verbessert.

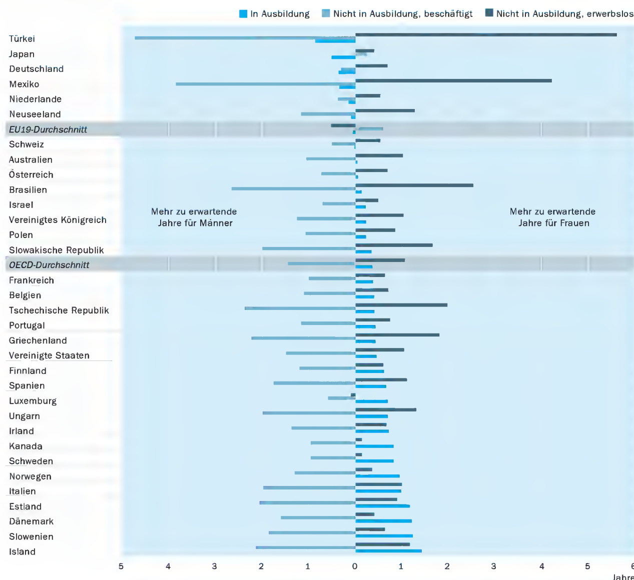
Den staatlichen Bildungssystemen kommt also eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung des in wirtschaftlich schlechten Zeiten stärkeren Andrangs an Bildungswilligen zu, denn auch aus staatlicher Sicht ist eine Investition in Bildung bei sich verschlechternden Beschäftigungsaussichten sehr sinnvoll. Die Opportunitätskosten wie Steuermindereinnahmen sinken, und wenn staatlicherseits weitere finanzielle Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit bzw. sozialstaatliche Transferleistungen zur Verfügung gestellt werden müssen, könnten die Opportunitätskosten sogar zu Opportunitätseinnahmen werden. Unter solchen Umständen können öffentliche Investitionen in das Bildungssystem eine vernünftige Maßnahme zur Vermeidung der Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt und zur Investition in künftiges Wirtschaftswachstum darstellen.

Ergebnisse und Erläuterungen

Im Durchschnitt konnte ein im Jahr 2007 Fünfzehnjähriger erwarten, ungefähr weitere 6,7 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben (Tab. C3.1a). Einige werden länger in Ausbildung sein, andere kürzer. In Finnland, Island, den Niederlanden, Polen und dem Partnerland Slowenien können Fünfzehnjährige damit rechnen, dass sie im Durchschnitt noch mindestens weitere 8 Jahre im Bildungssystem verbringen werden. Im Gegensatz dazu haben Fünfzehnjährige in Irland und der Türkei durchschnittlich höchstens 5 weitere Jahre in Ausbildung zu erwarten.

Abbildung C3.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2007)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige.
Quelle: OECD. Tabelle C3.1a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Zusätzlich zu den durchschnittlich 6,7 weiteren Jahren im Bildungssystem kann ein Fünfzehnjähriger damit rechnen, in den nächsten 15 Jahren 6,2 Jahre beschäftigt zu sein, insgesamt 0,7 Jahre erwerbslos und für 1,3 Jahre nicht im Arbeitsmarkt, d. h., weder in Ausbildung noch arbeitssuchend zu sein (Tab. C3.1a).

Die durchschnittliche kumulierte Dauer der Erwerbslosigkeit variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was einerseits auf Unterschiede in den allgemeinen Erwerbslosenquoten und andererseits auf Unterschiede in der Länge der Ausbildung zurückzuführen ist. Die aufaddierten Phasen der Arbeitslosigkeit belaufen sich in Australien, Dänemark, Island, Japan, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und der Tschechischen Republik im Durchschnitt auf weniger als sechs Monate, wäh-

rend sie in Frankreich, Griechenland, Polen, Portugal, der Slowakischen Republik und der Türkei über ein Jahr betragen.

Die durchschnittliche Gesamtzahl der Jahre an zu erwartender Bildungsdauer ist für Frauen höher als für Männer (6,9 gegenüber 6,5 Jahren). In allen Ländern, außer Deutschland, Japan, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz und der Türkei, verbringen Frauen mehr Jahre in Ausbildung als Männer. In der Türkei können Frauen mit fast einem Jahr weniger Ausbildung rechnen als ihre männlichen Altersgenossen; in Dänemark, Island, Italien und den Partnerländern Estland und Slowenien ist die Situation umgekehrt (Abb. C3.2). Im Alter zwischen 15 und 29 Jahren können Männer um 18 Monate längere Beschäftigungszeiten als Frauen erwarten. Dies spiegelt wider, dass Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit nicht am Arbeitsmarkt teilnehmen, wenn sie nicht im Bildungssystem sind (weder in Ausbildung noch beschäftigt oder auf Arbeitssuche).

Im Großen und Ganzen unterscheiden sich Männer und Frauen hinsichtlich der zu erwartenden Anzahl von Jahren der Erwerbslosigkeit sehr wenig, obwohl die zu erwartenden Phasen der Erwerbslosigkeit für Männer tendenziell geringfügig länger sind (0,8 Jahre für Männer im Vergleich zu 0,7 Jahren für Frauen). Frauen scheinen insbesondere in Deutschland, Kanada, Luxemburg, der Türkei und dem Vereinigten Königreich gut abzuschneiden, da sie dort wahrscheinlich fünf Monate weniger erwerbslos sein werden als die Männer (Tab. C3.1a).

Während junge Männer damit rechnen können, im Alter zwischen 15 und 29 Jahren 1,5 Jahre weder in Ausbildung noch in Beschäftigung zu sein, liegt der Wert für junge Frauen bei 2,6 Jahren. In Mexiko und der Türkei sowie im Partnerland Brasilien besteht bei den jungen Frauen eine wesentlich stärkere Tendenz, den Arbeitsmarkt zu verlassen und weder im Bildungssystem noch beschäftigt zu sein. In Dänemark, Japan, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und der Schweiz sowie dem Partnerland Israel liegen junge Männer und Frauen bei dieser Kennzahl weniger als ein halbes Jahr auseinander.

Dagegen müssen Frauen im Alter zwischen 15 und 29 Jahren in allen OECD-Ländern von einer geringeren Beschäftigungsdauer nach der Ausbildung ausgehen; zum Teil liegt dies an der Länge ihrer Bildungsteilnahme, zum Teil jedoch auch an anderen Faktoren, wie Kindererziehungszeiten (Tab. C3.1a).

Erwerbslosigkeit und Nichtbeschäftigung unter Nichtschülern/ Nichtstudierenden

Junge Menschen repräsentieren die wichtigste Quelle für Arbeitskräfte mit den neusten Kenntnissen und Fähigkeiten. In den meisten OECD-Ländern ist die Bildungspolitik daher bemüht, junge Menschen zumindest zu einem Abschluss im Sekundarbereich II zu ermutigen. Da viele auf dem heutigen Arbeitsmarkt angebotene Arbeitsplätze ein immer höheres Qualifikationsniveau erfordern, sehen sich Personen mit einem niedrigen Bildungsstand oft deutlichen Schwierigkeiten gegenüber.

Die Mehrzahl der 15- bis 19-Jährigen befindet sich noch in Ausbildung. Im Allgemeinen geht man davon aus, dass diejenigen 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung

befinden, entweder erwerbslos oder nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Die Lage des Anteils dieser Altersgruppe, der sich nicht in Ausbildung befindet, variiert beträchtlich, keine Arbeitsmarktteilnehmer oder erwerbslos sind zwischen 18 Prozent dieser jungen Menschen in Japan und 82 Prozent im Partnerland Israel. Im Durchschnitt aller OECD-Länder waren fast die Hälfte der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befanden, entweder erwerbslos oder nicht Teil der erwerbstätigen Bevölkerung (Abb. C3.3). 2007 gab es jedoch eine leichte Verbesserung.

Manchen Ländern gelingt es besser als anderen, junge Erwachsene mit relativ niedrigem Bildungsstand in Beschäftigung zu bringen (dargestellt durch den Unterschied zwischen den Balken und den Dreiecken). In Dänemark, Irland, Island, Japan und den Niederlanden finden über 70 Prozent derjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, einen Arbeitsplatz. Wenn die Erwerbslosenquote für die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25- bis 64-Jährige) im Allgemeinen niedrig ist, ist der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben auch für Jugendliche mit niedrigerem Bildungsstand meist unproblematischer.

In einigen Ländern richtet sich die Aufmerksamkeit besonders auf die 15- bis 19-Jährigen, die sich aktuell weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung befinden. Diese Gruppe erfährt jedoch in den meisten Ländern wenig oder keine Unterstützung durch die Sozialsysteme. Der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung und nicht im Arbeitsmarkt befinden, variiert zwischen mehr als 31 Prozent in der Türkei und 1,1 Prozent in der Tschechischen Republik. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 4,8 Prozent dieser Altersgruppe weder in Ausbildung noch Teil der erwerbstätigen Bevölkerung (Tab. C3.2a).

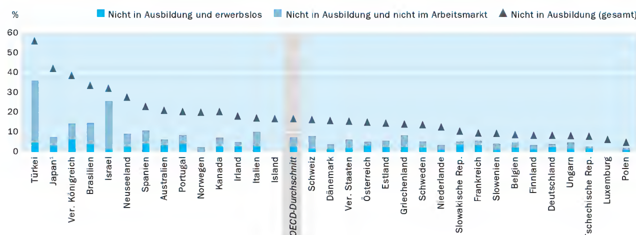
C 3

Unterschiede in den Erwerbslosenquoten junger Menschen, die sich nicht in Ausbildung befinden, aufgegliedert nach Bildungsstand, geben einen Hinweis darauf, in welchem Ausmaß zusätzliche Bildung ihre wirtschaftlichen Chancen verbessert. Im Durchschnitt reduziert ein Abschluss im Sekundarbereich II den Erwerbslosenanteil unter den 20- bis 24-Jährigen um 6,7 Prozentpunkte und bei den 25- bis 29-Jährigen um 6,2 Prozentpunkte (Tab. C3.3). Da der Abschluss eines Bildungsgangs im Sekundarbereich II inzwischen in den meisten OECD-Ländern zum Standard geworden ist, haben junge Menschen ohne einen solchen Abschluss beim Eintritt in den Arbeitsmarkt viel eher Schwierigkeiten, eine Beschäftigung zu finden. Die Erwerbslosenquote unter den 20- bis 24-Jährigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II beläuft sich in Belgien, Frankreich, Polen und der Slowakischen Republik auf mindestens 15 Prozent.

In 15 OECD- und 3 Partnerländern liegt der Anteil erwerbsloser 25- bis 29-jähriger Absolventen des Sekundarbereichs II, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei mindestens 5 Prozent. In einigen wenigen OECD-Ländern sehen sich sogar junge Menschen mit einem Abschluss des Tertiärbereichs beim Eintritt in den Arbeitsmarkt einem erheblichen Erwerbslosigkeitsrisiko gegenüber. In Griechenland, Italien, Portugal und der Türkei sind über 10 Prozent der 25- bis 29-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs erwerbslos. In diesen Ländern sowie in Dänemark und Spanien und den Partnerländern Israel und Slowenien sind die Erwerbslosenquoten derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich niedriger als die Erwerbslosenquoten Gleichaltriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Abbildung C3.3

Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und erwerbslos bzw. nicht im Arbeitsmarkt sind (2007)



Anmerkung: Fehlende Balken beziehen sich auf Zellen mit Werten unterhalb der Zuverlässigkeitsschwelle.
1. Die Daten für Japan beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 19-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD. Tabelle C3.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Bei den 20- bis 24-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich liegt der Anteil der erwerbslosen Nichtschüler/Nichtstudierenden an der jeweiligen Altersgruppe in Griechenland, Portugal und der Türkei bei mindestens 19 Prozent (Tab. C3.3). In den Ländern mit hohen Erwerbslosenquoten unter den jungen Absolventen des Tertiärbereichs ist die Erwerbslosigkeit auch unter den Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt (25- bis 64-Jährige) hoch. Die Höhe der Jugenderwerbslosigkeit spiegelt meist die allgemeine Erwerbslosigkeit auf dem Arbeitsmarkt wider (Indikator A6).

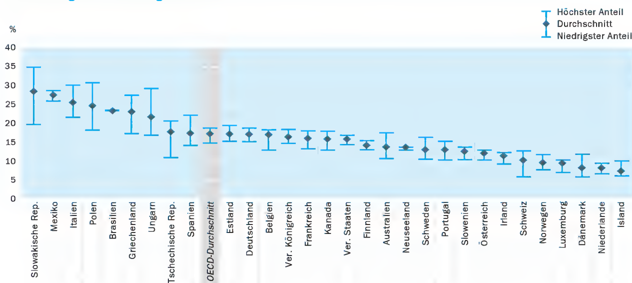
Bildung und Konjunkturzyklen

Sobald der Arbeitsmarkt unter Druck gerät, spüren es diejenigen am Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben am ehesten. Wenn die Arbeitgeber ihre Belegschaften reduzieren, ist es für junge Menschen fast unmöglich, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, da sie mit erfahrenen Arbeitnehmern konkurrieren müssen. Aufgrund der Ausweitung der Bildungsteilnahme im Sekundarbereich II im Laufe der Jahre sind nur wenige 15- bis 19-Jährige keine Bildungsteilnehmer. 2007 befanden sich weniger als 17 Prozent nicht in Ausbildung, und 7,3 Prozent waren weder in Ausbildung noch beschäftigt (Tab. C3.4a).

Daher bedarf die Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen in wirtschaftlich schwierigen Zeiten der meisten Unterstützung. Die Altersgruppe der 20- bis 29-Jährigen weist zwar erheblich höhere Beschäftigungsquoten auf, aber die Nichtbeschäftigungsquote der 20- bis 24-Jährigen (d. h. die Quote derjenigen, die weder in Ausbildung noch beschäftigt waren) war doppelt so hoch (14,9 Prozent) wie die der 15- bis 19-Jährigen (7,3 Prozent). 2007 belief sich die Nichtbeschäftigungsquote der 25- bis 29-Jährigen auf 17 Prozent. Nicht nur die Nichtbeschäftigungsquote der 20- bis 29-Jährigen ist höher, sie werden auch im Allgemeinen stärker von Änderungen der Arbeitskräftenachfrage betroffen. Um dieses Risiko deutlich zu machen, zeigt Abbildung C3.4 den niedrigsten, den

Abbildung C3.4

Niedrigster und höchster Anteil der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen, die zwischen 1997 und 2007 weder in Ausbildung noch beschäftigt waren



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Nichterwerbsquote der 20- bis 24-Jährigen.
Quelle: OECD. Tabelle C3.4a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

C 3

höchsten und den durchschnittlichen Anteil der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen, die zwischen 1997 und 2007 weder in Ausbildung noch beschäftigt waren.

Die Quote der 20- bis 24-Jährigen, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung waren, wies in Griechenland, Polen, der Slowakischen Republik und Ungarn eine Streuung um mindestens 10 Prozentpunkte auf – ein Hinweis auf die sehr unterschiedlichen Arbeitsmarktsituationen, die diese Altersgruppe in den letzten 10 Jahren erlebt hat. Obwohl der Anteil der sich nicht in Beschäftigung befindenden jungen Menschen in Australien, Dänemark, der Schweiz, Spanien und der Tschechischen Republik generell niedriger lag, variierten die Nichtbeschäftigungsquoten auch in diesen Ländern deutlich in Bezug auf den Mittelwert. In den meisten Ländern hängt der reibungslose Übergang junger Menschen vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben sehr stark von der Konjunktur und der wirtschaftlichen Lage ab. Verschlechtert sich die Wirtschaftslage, so steigt die Erwerbslosenquote, und zwar insbesondere unter den jüngeren Altersgruppen.

Gleichzeitig werden die Anreize für Investitionen in Bildung immer stärker, je stärker die Beschäftigungsquoten und somit die Beschäftigungsaussichten sinken. Nach den jüngsten Arbeitsmarktprognosen ist zu erwarten, dass die Erwerbslosenquoten in den meisten OECD-Ländern in den nächsten Jahren generell auf über 10 Prozent steigen werden (OECD, 2009b). Bei 25 Millionen zusätzlichen Erwerbslosen in den OECD-Ländern sind die Aussichten auf einen Arbeitsplatz nicht nur für junge Menschen, sondern für alle Erwerbstätigen schlecht. In vielen Fällen wird das potenzielle Einkommen, auf das ein Bildungsteilnehmer während der Ausbildungsdauer verzichtet (entgangenes Einkommen), fast bei null liegen, was einen starken Anreiz zum längeren Verbleib im Bildungssystem darstellt. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass die

Bildungssysteme die Zugangsmöglichkeiten erweitern und die Bildungseinrichtungen mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet werden.

Auch aus politischer Sicht sind Investitionen in die Bildung wirtschaftlich sinnvoll, da die staatlichen Opportunitätskosten ähnlich niedrig liegen. Der Nutzen einer aktiven bildungspolitischen Reaktion auf schlechte Beschäftigungsaussichten ist u. a. die sofortige Senkung der Quoten für die Nichterwerbsbeteiligung. Das Wichtigste ist jedoch, dass der Bestand des Humankapitals und der Kompetenzen der Erwerbstätigen in den nächsten Jahren auf diese Weise deutlich gestärkt wird. Mit anderen Worten: Dies ist ein guter Zeitpunkt für Bildungsinvestitionen, nicht nur aus privater, sondern auch aus staatlicher Sicht.

Langzeiterwerbslosigkeit und die Häufigkeit unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei jungen Menschen

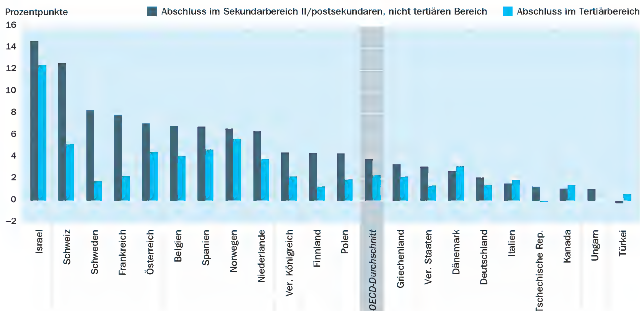
Normalerweise ist Bildung eine wirksame Absicherung gegen Erwerbslosigkeit. Wird jedoch ein junger Mensch erst einmal erwerbslos, ist der Vorteil der Bildung nicht mehr so deutlich (Tab. C3.5). Im OECD-Durchschnitt sind 55 Prozent der 25- bis 34-jährigen Erwerbslosen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II, 50 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II/im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sowie 42 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich langzeiterwerbslos. Seit 2003 haben sich die Zahlen leicht verschlechtert, mit Ausnahme von Spanien, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel, wo der Anteil der Langzeiterwerbslosen um mindestens 9 Prozentpunkte zurückgegangen ist.

In den meisten Ländern bietet ein Abschluss im Sekundarbereich II eine gewisse Absicherung gegen Langzeiterwerbslosigkeit, die Situation ist jedoch in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich. Die Quoten der Langzeiterwerbslosen 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind in Dänemark, Griechenland, Italien, der Türkei, Ungarn und dem Partnerland Israel höher als für diejenigen ohne diesen Abschluss. Allerdings darf man angesichts des geringeren Anteils der Langzeiterwerbslosen nicht vergessen, dass die Erwerbslosenquote insgesamt für diejenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II wesentlich höher ist.

Die Quote der Langzeiterwerbslosen ist bei den Männern geringfügig niedriger als bei den Frauen, sie variiert jedoch stark je nach Bildungsstand und Land. 25- bis 34-jährige Frauen und Männer unterscheiden sich allerdings deutlich in der Häufigkeit von freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung (Tab. C3.6). Die Wahrscheinlichkeit einer Teilzeitbeschäftigung ist für Frauen unabhängig vom Bildungsstand mit 22 Prozent gegenüber 4 Prozent für Männer signifikant höher. Auch unfreiwillige Teilzeitbeschäftigungen sind gleichermaßen häufiger bei Frauen als bei Männern anzutreffen. Die Wahrscheinlichkeit, unfreiwillig teilzeitbeschäftigt zu sein, ist für Frauen doppelt so hoch wie für Männer (5 Prozent gegenüber 2 Prozent). Mindestens 10 Prozent der Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in Belgien, Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden, der Schweiz, Spanien, dem Vereinigten Königreich, den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel sind teilzeitbeschäftigt, obwohl sie lieber Vollzeit arbeiten würden.

Abbildung C3.5

Unterschiede in der Häufigkeit unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung unter 25- bis 34-jährigen Frauen und Männern (in Prozentpunkten), nach Bildungsstand (2007)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des geschlechtsspezifischen Unterschieds in der Häufigkeit unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung unter den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD. Tabelle C3.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Mit steigendem Bildungsstand flacht der Unterschied zwischen Männern und Frauen, die unfreiwillig teilzeitbeschäftigt sind, ab. Abbildung C3.5 zeigt den Unterschied bei der Häufigkeit unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung unter 25- bis 34-jährigen Frauen und Männern nach Bildungsstand. In allen Ländern, außer in Dänemark, Italien, Kanada und der Türkei, ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei der unfreiwilligen Teilzeitbeschäftigung unter den Absolventen des Tertiärbereichs geringer als unter den Absolventen des Sekundarbereichs II.

Folglich verbessert ein höherer Bildungsstand die Chancen der Frauen auf eine Vollzeitbeschäftigung, wenn sie diese anstreben. Dies trifft insbesondere für die Absolventinnen des Tertiärbereichs in Schweden und der Schweiz zu, wo der geschlechtsspezifische Unterschied um mehr als 6 Prozentpunkte sinkt. Mit wenigen Ausnahmen sind junge Frauen gegenüber Männern bei der Suche nach einer Vollzeitbeschäftigung generell benachteiligt, allerdings ist dieser Unterschied in einer Reihe von Ländern nur geringfügig.

Definitionen und angewandte Methodik

Die vorliegenden Statistiken basieren auf altersspezifischen Arbeitskräfteerhebungen zu den Anteilen junger Menschen in den einzelnen genannten Kategorien. Diese Anteile wurden dann für die Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen aufsummiert, um die zu erwartende Anzahl von Jahren in dem jeweiligen Erwerbsstatus zu erhalten. Bei den

Ländern, die Daten erst ab einem Alter von 16 Jahren vorgelegt haben, wird davon ausgegangen, dass sich alle 15-Jährigen in Ausbildung befinden und nicht Teil der Erwerbsbevölkerung sind. Die Schätzung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung wird von dem Grundsatz geleitet, dass man Annahmen über die Dauer des Verbleibs einer typischen Person in unterschiedlichen Bildungsgängen oder Stellungen im Erwerbsleben ableiten kann, wenn bekannt ist, welcher Anteil der jungen Erwachsenen sich innerhalb bzw. außerhalb des (Aus-)Bildungssystems befindet.

Sich in Ausbildung zu befinden umfasst sowohl Teilzeit- als auch Vollzeitmaßnahmen. Hierbei sollte der Umfang der Bildungsmaßnahme dem der formalen Bildung in den amtlichen Quellen zur Bildungsbeteiligung möglichst nahekommen. Daher werden nicht formale Bildungsmaßnahmen oder solche mit sehr kurzer Dauer, z. B. im Betrieb, nicht berücksichtigt.

Die Daten für diesen Indikator wurden im Rahmen der jährlichen OECD-Arbeitskräfteerhebungen erhoben, wobei die Daten bestimmter europäischer Länder aus den jährlichen europäischen Arbeitskräfteerhebungen stammen (s. Anhang 3). Sie beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate eines Kalenderjahres, wodurch Beschäftigung, die nur während der Sommermonate stattfindet, unberücksichtigt bleibt. Mit einer Ausnahme entsprechen die Definitionen des Erwerbsstatus in diesem Indikator den Richtlinien der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Für den vorliegenden Indikator wurden die Teilnehmer an dualen beruflichen Ausbildungsprogrammen (s. u.) getrennt unter „In Ausbildung“ und „Beschäftigt“ aufgeführt, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus während der Erhebungswoche. Da sie sich während der Erhebungswoche nicht zwangsläufig in der betrieblichen Phase des Programms befanden, wären sie zum Zeitpunkt der Erhebung dann möglicherweise nicht beschäftigt. „Sonstige Beschäftigung“ umfasst Personen, die sich entsprechend der ILO-Definition in Beschäftigung befinden, hierbei ausgenommen wurden jedoch die Auszubildenden in dualen beruflichen Ausbildungsgängen, die schon als „Beschäftigt“ gezählt wurden. Schließlich sind diejenigen der Gruppe „Nicht auf dem Arbeitsmarkt“ weder beschäftigt noch erwerbslos, d. h., sie bemühen sich nicht um eine Arbeitsstelle.

„Duale berufliche Ausbildungsgänge“ stellen eine Kombination aus Arbeiten und Lernen als Teil einer integrierten, formalen Bildung bzw. Ausbildung dar, wie beispielsweise im dualen Berufsbildungssystem in Deutschland, die *apprentissage* bzw. *formation en alternance* in Frankreich und Belgien, *internships* oder *cooperative education* in Kanada und *apprenticeships* in Irland. Die berufliche Aus- und Weiterbildung erfolgt nicht nur in der Schule, sondern auch in einer Arbeitsumgebung. Je nach der Art der Arbeit und der Ausbildung können die Ausbildungsteilnehmer ein Entgelt erhalten oder nicht.

Die hier verwendeten Angaben zur Bildungsbeteiligung basieren auf Selbstauskünften im Rahmen von Arbeitskräfteerhebungen, diese stimmen jedoch aus mehreren Gründen oftmals nicht genau mit den Zahlen zur Bildungsbeteiligung aus amtlichen Quellen überein, die in der vorliegenden Publikation an anderer Stelle angegeben sind. Erstens wird das Alter möglicherweise nicht auf einheitliche Weise erfasst. So wird beispielsweise in den nationalen Statistiken der OECD-Länder der nördlichen Hemisphäre sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter per 1. Januar angegeben. In

einigen Arbeitskräfteerhebungen hingegen werden sowohl die Bildungsbeteiligung als auch das Alter in der Erhebungswoche zugrunde gelegt, dies führt jedoch nicht zu einem signifikanten Unterschied gegenüber den amtlichen Angaben. Andere Erhebungen wiederum erfassen das Alter, das am Ende des Kalenderjahres erreicht wird, auch wenn die Erhebung Anfang des Jahres durchgeführt wird. Unter diesen Bedingungen spiegeln die Angaben zur Bildungsbeteiligung eine Population wider, die ein Jahr jünger ist als die angegebene Altersspanne. In einem Alter, in dem viele junge Menschen das Bildungssystem verlassen, kann sich dies auf die für die Bildungsbeteiligung angegebenen Quoten auswirken, die dadurch überhöht werden. Seit 2003 wird in den französischen Daten das Alter in der Erhebungswoche berücksichtigt. Zweitens können junge Frauen und Männer auch in mehr als einem Bildungsgang eingeschrieben sein und werden dann in den amtlichen Statistiken manchmal zweimal, in der Arbeitskräfteerhebung jedoch nur einmal gezählt. Ferner erfassen die amtlichen Statistiken vielleicht nicht alle an Bildungsgängen teilnehmenden Personen, insbesondere wenn sie an gewinnorientierten Bildungseinrichtungen ausgebildet werden. Drittens stimmen die Klassifizierungen der Bildungsgänge in den Selbstauskünften der Arbeitskräfteerhebungen nicht immer mit der Klassifizierung der Qualifikationen überein, die für die amtlichen Datenerhebungen verwendet werden.

C 3

Der Anteil der Erwerbslosen an der gleichaltrigen Bevölkerung und der Anteil der Beschäftigten an der gleichaltrigen Bevölkerung werden durch Division der Gesamtzahl der Erwerbslosen bzw. Beschäftigten durch die Gesamtbevölkerungszahl im entsprechenden Alter errechnet.

In Tabelle C3.4b im Internet gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe für Finnland. 2004 waren die Wehrdienstleistenden in den finnischen Daten nicht enthalten, in den Vorjahren waren sie jedoch der Kategorie „Nicht in Ausbildung, nicht beschäftigt“ zugerechnet worden.

Die Daten zur Dauer der Erwerbslosigkeit und zur unfreiwilligen Teilzeitbeschäftigung wurden 2008 mit den Daten zu *Monitoring Transition Systems* durch das frühere Network B erhoben. Die Daten beziehen sich zumeist auf die nationalen Arbeitskräfteerhebungen des ersten Quartals für die Jahre 2003 und 2007. EUROSTAT hat die Daten für die am europäischen Statistiksystem beteiligten Länder aus der EU-Arbeitskräfteerhebung zur Verfügung gestellt. In einigen wenigen Fällen wurden die EUROSTAT-Daten durch nationale Daten ersetzt. Einzelheiten zu den Datenquellen s. Anhang 3.

Zusätzliche Informationen

OECD (2009b), *OECD Interim Economic Outlook, Interim Report March 2009*, OECD, Paris.

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter *http://dx.doi.org/10.1787/664770480457*:

- Table C3.1b: Trends in expected years in education and not in education for 15-to-29-year-olds, by gender (Entwicklung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige, nach Geschlecht) (1998–2007)

- Table C3.2b: Percentage of young males in education and not in education, by age group and work status (Anteil junger Männer [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus) (2007)

- Table C3.2c: Percentage of young females in education and not in education, by age group and work status (Anteil junger Frauen [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus) (2007)

- Table C3.4b: Trends in the percentage of young males in education and not in education, by age group and work status (Entwicklung des Anteils junger Männer [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus) (1995, 1997–2007)

- Table C3.4c: Trends in the percentage of young females in education and not in education, by age group and work status (Entwicklung des Anteils junger Frauen [in %], die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Altersgruppe und Beschäftigungsstatus) (1995, 1997–2007)

Tabelle C3.1a

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2007)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbildungsgänge)	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Australien	Männer	2,9	3,9	6,8	7,1	0,6	0,5	8,2
	Frauen	2,8	4,0	6,8	6,1	0,4	1,7	8,2
	M+F	2,9	3,9	6,8	6,6	0,5	1,1	8,2
Österreich	Männer	3,7	2,8	6,4	7,3	0,7	0,6	8,6
	Frauen	4,2	2,3	6,5	6,6	0,5	1,4	8,5
	M+F	4,0	2,5	6,5	6,9	0,6	1,0	8,5
Belgien	Männer	6,1	0,5	6,6	6,8	0,9	0,6	8,4
	Frauen	6,5	0,6	7,0	5,7	1,0	1,2	8,0
	M+F	6,3	0,5	6,8	6,3	1,0	0,9	8,2
Kanada	Männer	3,8	2,4	6,1	7,1	0,9	0,9	8,9
	Frauen	3,6	3,3	7,0	6,2	0,5	1,4	8,0
	M+F	3,7	2,8	6,5	6,6	0,7	1,1	8,5
Tschechische Rep.	Männer	4,9	1,6	6,5	7,7	0,6	0,2	8,5
	Frauen	5,9	1,1	6,9	5,3	0,5	2,3	8,1
	M+F	5,4	1,3	6,7	6,5	0,5	1,2	8,3
Dänemark	Männer	2,9	4,3	7,2	6,9	0,4	0,5	7,8
	Frauen	3,5	5,0	8,5	5,3	0,4	0,9	6,5
	M+F	3,2	4,7	7,8	6,1	0,4	0,7	7,2
Finnland	Männer	6,0	2,2	8,2	5,6	0,7	0,5	6,8
	Frauen	5,8	2,9	8,8	4,4	0,6	1,2	6,2
	M+F	5,9	2,6	8,5	5,0	0,7	0,9	6,5
Frankreich	Männer	5,9	1,5	7,4	6,0	1,1	0,4	7,6
	Frauen	6,4	1,4	7,8	5,0	1,0	1,2	7,2
	M+F	6,2	1,4	7,6	5,5	1,1	0,8	7,4
Deutschland	Männer	5,0	3,1	8,0	5,4	1,1	0,4	7,0
	Frauen	4,9	2,7	7,7	5,1	0,8	1,5	7,3
	M+F	4,9	2,9	7,9	5,3	0,9	0,9	7,1
Griechenland	Männer	5,8	0,4	6,2	7,2	1,1	0,6	8,8
	Frauen	6,3	0,4	6,6	4,9	1,6	1,8	8,4
	M+F	6,0	0,4	6,4	6,1	1,3	1,2	8,6
Ungarn	Männer	6,4	0,5	7,0	6,3	0,9	0,8	8,0
	Frauen	6,9	0,8	7,6	4,4	0,6	2,4	7,4
	M+F	6,6	0,6	7,3	5,4	0,8	1,6	7,7
Island	Männer	3,8	3,9	7,8	6,8	c	c	7,2
	Frauen	3,6	5,6	9,2	4,6	c	0,9	5,8
	M+F	3,7	4,8	8,5	5,7	0,2	0,5	6,5
Irland	Männer	3,9	0,8	4,6	9,1	0,7	0,6	10,4
	Frauen	4,2	1,1	5,4	7,7	0,5	1,5	9,6
	M+F	4,1	0,9	5,0	8,4	0,6	1,0	10,0
Italien	Männer	5,8	0,4	6,2	6,3	1,0	1,5	8,8
	Frauen	6,6	0,5	7,2	4,3	0,9	2,6	7,8
	M+F	6,2	0,5	6,7	5,3	0,9	2,1	8,3
Japan[1]	Männer	5,1	1,0	6,1	3,3	0,4	0,3	3,9
	Frauen	4,7	0,8	5,6	3,5	0,3	0,6	4,4
	M+F	4,9	0,9	5,8	3,4	0,3	0,4	4,2
Luxemburg	Männer	6,6	0,5	7,1	6,5	1,0	0,4	7,9
	Frauen	7,6	0,2	7,8	5,9	0,6	0,7	7,2
	M+F	7,1	0,3	7,5	6,2	0,8	0,5	7,5
Mexiko	Männer	3,8	1,5	5,2	8,5	0,5	0,8	9,8
	Frauen	4,0	0,9	4,9	4,6	0,3	5,2	10,1
	M+F	3,9	1,2	5,1	6,5	0,4	3,1	9,9
Niederlande	Männer	3,1	4,9	8,0	6,2	0,2	0,5	7,0
	Frauen	3,2	4,7	7,9	5,8	0,3	1,0	7,1
	M+F	3,2	4,8	8,0	6,0	0,3	0,7	7,0

1. *Die Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.*

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Tabelle C3.1a (Forts.)

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und nicht in Ausbildung für 15- bis 29-Jährige (2007)

Nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus

		Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Zu erwartende Jahre nicht in Ausbildung			
		Nicht beschäftigt	Beschäftigt (einschl. dualer Ausbildungsgänge)	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder								
Neuseeland	Männer	3,6	3,2	6,8	6,9	0,4	0,9	8,2
	Frauen	3,5	3,2	6,7	5,7	0,4	2,1	8,3
	M+F	3,6	3,2	6,8	6,3	0,4	1,5	8,2
Norwegen	Männer	4,4	1,8	6,2	7,9	0,3	0,6	8,8
	Frauen	4,1	3,0	7,1	6,6	0,3	1,0	7,9
	M+F	4,3	2,4	6,7	7,2	0,3	0,8	8,3
Polen	Männer	6,4	1,5	7,9	5,2	1,2	0,7	7,1
	Frauen	6,9	1,3	8,1	4,1	1,0	1,8	6,9
	M+F	6,6	1,4	8,0	4,6	1,1	1,2	7,0
Portugal	Männer	5,1	0,6	5,7	7,7	1,0	0,6	9,3
	Frauen	5,6	0,5	6,1	6,5	1,3	1,1	8,9
	M+F	5,3	0,5	5,9	7,1	1,2	0,8	9,1
Slowakische Rep.	Männer	4,9	1,0	5,9	7,3	1,3	0,4	9,1
	Frauen	5,3	0,9	6,3	5,3	1,1	2,4	8,7
	M+F	5,1	1,0	6,1	6,3	1,2	1,4	8,9
Spanien	Männer	4,3	0,8	5,1	8,1	0,9	0,9	9,9
	Frauen	4,9	0,9	5,8	6,3	1,1	1,8	9,2
	M+F	4,6	0,9	5,4	7,2	1,0	1,3	9,6
Schweden	Männer	5,9	1,2	7,1	6,5	0,8	0,6	7,9
	Frauen	6,1	1,8	8,0	5,5	0,6	0,9	7,0
	M+F	6,0	1,5	7,5	6,0	0,7	0,7	7,5
Schweiz	Männer	2,7	4,2	6,8	6,9	0,5	0,8	8,2
	Frauen	3,2	3,6	6,8	6,4	0,6	1,2	8,2
	M+F	2,9	3,9	6,8	6,6	0,5	1,0	8,2
Türkei	Männer	3,1	0,6	3,8	7,9	1,5	1,9	11,2
	Frauen	2,6	0,3	2,9	3,1	0,6	8,3	12,1
	M+F	2,8	0,5	3,3	5,5	1,1	5,1	11,7
Ver. Königreich	Männer	2,8	2,3	5,0	8,0	1,0	0,9	10,0
	Frauen	2,7	2,6	5,3	6,8	0,7	2,3	9,7
	M+F	2,7	2,4	5,2	7,4	0,9	1,6	9,8
Vereinigte Staaten	Männer	4,3	2,2	6,5	7,1	0,7	0,8	8,5
	Frauen	4,2	2,7	6,9	5,6	0,4	2,0	8,1
	M+F	4,3	2,5	6,7	6,3	0,6	1,4	8,3
OECD-Durchschnitt	**Männer**	**4,6**	**1,9**	**6,5**	**6,9**	**0,8**	**0,7**	**8,3**
	Frauen	**4,8**	**2,0**	**6,9**	**5,4**	**0,7**	**1,9**	**8,0**
	M+F	**4,7**	**2,0**	**6,7**	**6,2**	**0,7**	**1,3**	**8,1**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**4,7**	**2,0**	**6,7**	**6,3**	**0,7**	**1,3**	**8,3**
	Frauen	**5,0**	**1,6**	**6,7**	**6,8**	**0,9**	**0,6**	**8,3**
	M+F	**5,5**	**1,7**	**7,1**	**5,5**	**0,8**	**1,6**	**7,9**
Partnerländer								
Brasilien	Männer	2,7	2,5	5,2	8,1	0,7	1,0	9,8
	Frauen	3,3	2,0	5,3	5,4	1,1	3,1	9,7
	M+F	3,0	2,2	5,3	6,7	0,9	2,0	9,7
Estland	Männer	5,4	1,2	6,6	6,9	0,7	0,8	8,4
	Frauen	6,5	1,3	7,8	4,8	0,4	2,0	7,2
	M+F	5,9	1,3	7,2	5,8	0,6	1,4	7,8
Israel	Männer	4,7	1,4	6,0	4,7	0,5	3,7	9,0
	Frauen	4,5	1,8	6,3	4,0	0,7	4,0	8,7
	M+F	4,6	1,6	6,1	4,4	0,6	3,8	8,9
Slowenien	Männer	5,5	2,4	7,9	5,9	0,6	0,6	7,1
	Frauen	6,6	2,5	9,1	4,1	0,8	1,0	5,9
	M+F	6,0	2,4	8,5	5,0	0,7	0,8	6,5

1. Die Daten beziehen sich auf 15- bis 24-Jährige.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

C 3

Tabelle C3.2a

Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden (2007)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung[1]	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder											
Australien	15–19	7,6	30,9	4,7	36,5	79,6	13,9	3,3	3,2	20,4	100
	20–24	6,2	20,9	1,4	10,6	39,1	50,1	3,3	7,4	60,9	100
	25–29	1,1	11,8	0,7	4,0	17,7	68,0	3,0	11,4	82,3	100
Österreich	15–19	25,9	4,0	c	55,1	85,6	9,1	3,2	2,0	14,4	100
	20–24	2,7	10,0	c	19,3	32,5	56,5	5,0	6,0	67,5	100
	25–29	c	8,6	c	5,3	14,2	70,4	4,0	11,4	85,8	100
Belgien	15–19	1,0	2,6	0,8	87,5	91,9	2,9	2,2	3,0	8,1	100
	20–24	c	2,8	0,9	35,0	39,4	45,2	8,5	6,9	60,6	100
	25–29	c	2,9	c	3,3	7,2	75,5	8,8	8,4	92,8	100
Kanada	15–19	a	30,2	4,9	45,2	80,2	12,5	2,8	4,5	19,8	100
	20–24	a	19,7	1,3	17,5	38,5	47,8	5,6	8,2	61,5	100
	25–29	a	6,9	0,4	4,9	12,2	72,6	5,5	9,7	87,8	100
Tschechische Rep.	15–19	19,9	0,5	c	72,2	92,7	4,4	1,8	1,1	7,3	100
	20–24	0,9	3,3	0,2	37,6	42,1	46,9	4,6	6,4	57,9	100
	25–29	c	3,7	0,1	5,2	9,0	71,6	4,0	15,4	91,0	100
Dänemark	15–19	a	47,1	5,4	32,3	84,8	11,3	1,4	2,5	15,2	100
	20–24	a	31,5	1,6	14,9	48,0	43,8	3,2	5,0	52,0	100
	25–29	a	14,8	1,5	8,0	24,2	66,8	3,0	5,9	75,8	100
Finnland	15–19	a	13,4	6,4	72,4	92,2	4,3	1,5	2,1	7,8	100
	20–24	a	20,7	4,2	27,0	51,9	34,8	6,7	6,6	48,1	100
	25–29	a	16,8	1,9	8,5	27,2	59,5	4,8	8,5	72,8	100
Frankreich	15–19	5,6	2,0	0,9	82,6	91,1	3,1	3,4	2,4	8,9	100
	20–24	3,7	7,7	1,6	34,1	47,1	37,8	9,7	5,4	52,9	100
	25–29	0,6	8,8	0,6	4,2	14,2	69,0	8,4	8,5	85,8	100
Deutschland	15–19	18,7	6,8	1,5	65,2	92,2	3,6	2,5	1,7	7,8	100
	20–24	14,2	9,2	0,6	21,7	45,7	39,1	8,1	7,2	54,3	100
	25–29	2,2	7,2	0,6	8,7	18,7	62,8	8,5	10,0	81,3	100
Griechenland	15–19	a	1,6	c	84,8	86,7	4,8	2,6	5,9	13,3	100
	20–24	a	4,5	1,4	41,5	47,3	35,0	11,1	6,6	52,7	100
	25–29	a	2,3	c	5,1	7,9	70,2	11,7	10,2	92,1	100
Ungarn	15–19	a	c	c	92,0	92,3	2,7	1,6	3,4	7,7	100
	20–24	a	4,5	0,8	43,9	49,2	33,9	6,7	10,2	50,8	100
	25–29	a	7,3	0,7	5,9	13,9	63,2	6,3	16,6	86,1	100
Island	15–19	a	41,0	c	39,2	83,8	13,3	c	c	16,2	100
	20–24	a	34,8	c	19,8	55,8	37,8	c	c	44,2	100
	25–29	a	19,3	0,0	9,7	29,0	64,3	c	5,6	71,0	100
Irland	15–19	a	11,0	0,9	70,7	82,6	12,3	2,8	2,3	17,4	100
	20–24	a	7,8	c	17,6	25,9	62,0	4,9	7,2	74,1	100
	25–29	a	1,6	c	3,2	4,9	81,5	4,0	9,6	95,1	100
Italien	15–19	c	0,7	0,2	82,6	83,5	6,3	2,9	7,3	16,5	100
	20–24	0,3	3,8	1,2	36,4	41,7	35,7	8,1	14,5	58,3	100
	25–29	c	4,0	0,7	11,3	16,1	58,3	7,4	18,2	83,9	100
Japan	15–24	a	9,1	0,1	49,2	58,4	34,0	3,3	4,3	41,6	100
Luxemburg	15–19	a	5,3	c	88,7	94,3	2,7	c	c	5,7	100
	20–24	a	c	0,0	53,9	55,1	35,6	5,9	3,3	44,9	100
	25–29	a	c	0,0	6,6	7,1	79,1	8,0	5,9	92,9	100
Mexiko	15–29	a	7,7	0,5	25,4	33,7	43,2	2,7	20,5	66,3	100
Niederlande	15–19	a	46,1	5,5	36,6	88,1	8,3	1,1	2,5	11,9	100
	20–24	a	46,1	5,5	36,6	50,8	8,3	1,1	2,5	49,2	100
	25–29	a	15,4	0,4	4,0	19,8	70,6	2,0	7,6	80,2	100
Neuseeland	15–19	a	29,9	4,5	38,7	73,1	17,6	2,6	6,7	26,9	100
	20–24	a	20,5	1,2	17,1	38,9	47,5	3,2	10,5	61,1	100
	25–29	a	12,7	1,3	5,1	19,2	65,2	2,5	13,2	80,8	100

1. Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung“ als auch „Beschäftigt“, ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.2a (Forts.)

Anteil junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden (2007)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	In Ausbildung					Nicht in Ausbildung				In Ausbildung und nicht in Ausbildung insgesamt
		In dualer Ausbildung[1]	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	Beschäftigt	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder											
Norwegen	15–19	a	24,3	3,6	52,7	80,6	15,8	c	2,6	19,4	100
	20–24	a	18,0	c	18,7	37,7	53,6	2,9	5,8	62,3	100
	25–29	a	5,3	c	6,4	12,2	77,4	2,1	8,3	87,8	100
Polen	15–19	a	3,9	0,8	91,1	95,9	1,7	1,0	1,5	4,1	100
	20–24	a	15,6	3,9	36,9	56,4	25,2	10,2	8,1	43,6	100
	25–29	a	8,1	0,9	3,8	12,8	62,9	9,9	14,4	87,2	100
Portugal	15–19	a	1,4	c	78,8	80,4	11,1	4,3	4,2	19,6	100
	20–24	a	4,0	1,1	30,4	35,5	49,3	9,2	6,0	64,5	100
	25–29	a	4,5	1,4	6,2	12,1	72,4	9,1	6,4	87,9	100
Slowakische Rep.	15–19	12,0	c	c	78,0	90,2	4,4	3,6	1,8	9,8	100
	20–24	0,9	3,4	c	24,7	29,4	50,7	10,7	9,2	70,6	100
	25–29	a	3,3	c	3,3	6,8	68,0	9,6	15,6	93,2	100
Spanien	15–19	a	3,7	1,4	72,7	77,8	11,3	4,3	6,6	22,2	100
	20–24	a	8,0	1,7	24,8	34,5	48,2	8,4	8,9	65,5	100
	25–29	a	5,3	0,8	4,0	10,0	72,4	7,3	10,3	90,0	100
Schweden	15–19	a	10,4	7,1	69,4	86,9	7,7	2,2	3,3	13,1	100
	20–24	a	11,4	3,7	24,5	39,6	47,3	6,9	6,2	60,4	100
	25–29	a	8,7	1,9	9,6	20,2	69,2	5,2	5,4	79,8	100
Schweiz	15–19	35,6	6,8	2,0	39,9	84,4	7,5	1,7	6,5	15,6	100
	20–24	10,6	16,1	c	13,7	41,0	48,6	5,2	5,2	59,0	100
	25–29	1,5	8,4	c	2,6	12,9	75,2	3,9	8,0	87,1	100
Türkei	15–19	a	2,7	0,4	41,5	44,6	19,3	4,8	31,3	55,4	100
	20–24	a	4,6	1,2	11,8	17,6	36,7	9,1	36,6	82,4	100
	25–29	a	2,7	0,4	1,5	4,7	53,5	7,4	34,4	95,3	100
Ver. Königreich	15–19	4,0	20,3	0,0	37,8	62,1	23,5	6,4	8,0	37,9	100
	20–24	2,7	12,4	0,0	13,4	28,5	53,1	6,7	11,7	71,5	100
	25–29	1,0	8,1	0,0	3,4	12,4	71,3	3,9	12,4	87,6	100
Vereinigte Staaten	15–19	a	20,7	3,0	61,5	85,2	8,5	2,0	4,3	14,8	100
	20–24	a	19,7	1,2	14,8	35,7	48,1	5,3	11,0	64,3	100
	25–29	a	8,7	c	3,4	12,4	70,7	3,8	13,1	87,6	100
OECD-Durchschnitt	**15–19**		**14,7**	**2,8**	**63,2**	**83,8**	**9,0**	**2,8**	**4,8**	**16,2**	**100**
	20–24		**13,9**	**1,6**	**25,9**	**40,9**	**42,9**	**6,6**	**8,6**	**59,1**	**100**
	25–29		**8,0**	**0,8**	**5,5**	**14,0**	**68,9**	**5,9**	**11,3**	**85,0**	**100**
EU19-Durchschnitt	**15–19**		**10,6**	**2,6**	**71,1**	**86,9**	**7,1**	**2,7**	**3,4**	**13,1**	**100**
	20–24		**11,5**	**1,8**	**30,2**	**42,1**	**41,5**	**7,1**	**7,2**	**57,9**	**100**
	25–29		**7,3**	**0,8**	**5,8**	**13,6**	**69,2**	**6,6**	**10,6**	**86,4**	**100**
Partnerländer											
Brasilien	15–19	a	21,0	6,7	39,4	67,0	18,3	4,1	10,6	33,0	100
	20–24	a	14,9	2,4	7,3	24,6	52,0	8,2	15,2	75,4	100
	25–29	a	8,8	1,1	2,2	12,2	66,0	6,6	15,2	87,8	100
Estland	15–19	a	21,0	6,7	39,4	86,0	18,3	4,1	10,6	14,0	100
	20–24	a	14,1	c	30,4	45,4	39,3	4,4	10,9	54,6	100
	25–29	a	8,0	0,0	2,1	10,1	71,4	4,6	13,8	89,9	100
Israel	15–19	a	21,0	6,7	39,4	68,5	18,3	4,1	10,6	31,5	100
	20–24	a	11,4	1,1	16,0	28,5	31,9	7,1	32,5	71,5	100
	25–29	a	16,5	0,9	7,1	24,5	52,0	3,9	19,6	75,5	100
Slowenien	15–19	a	7,2	0,4	83,6	91,2	4,5	1,1	3,2	8,8	100
	20–24	a	23,1	2,4	33,2	58,7	30,9	4,5	5,9	41,3	100
	25–29	a	16,8	1,3	7,9	26,1	59,5	8,1	6,3	73,9	100

1. *Teilnehmer an dualen Ausbildungsprogrammen gelten als sowohl „In Ausbildung" als auch „Beschäftigt", ohne Bezug auf ihren ILO-Erwerbsstatus.*

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.3

Anteil der Population (in %), der sich nicht in Ausbildung befindet und erwerbslos ist (2007)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15–19	20–24	25–29	15–19[1]	20–24	25–29	20–24[1]	25–29	15–19	20–24	25–29	15–29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Australien	Männer	3,5	9,6	8,0	4,5	2,2	3,0	c	c	3,8	3,8	3,6	3,7
	Frauen	3,2	5,2	c	c	2,6	c	c	2,1	2,9	2,9	2,3	2,7
	M+F	3,3	7,8	6,0	3,2	2,4	2,6	2,5	2,0	3,3	3,3	3,0	3,2
Österreich	Männer	2,9	11,8	14,8	c	4,7	2,9	m	c	3,5	5,9	4,2	4,5
	Frauen	2,5	c	c	c	3,2	3,4	c	c	3,0	4,1	3,8	3,7
	M+F	2,7	11,2	10,5	6,4	3,9	3,2	c	c	3,2	5,0	4,0	4,1
Belgien	Männer	2,1	18,0	16,8	c	5,5	5,8	c	6,2	2,3	8,2	8,0	6,2
	Frauen	c	21,3	22,3	c	7,9	9,9	c	4,8	2,1	8,8	9,6	6,9
	M+F	1,7	19,4	19,3	3,9	6,6	7,6	4,1	5,4	2,2	8,5	8,8	6,5
Kanada	Männer	2,9	13,3	13,5	4,4	7,2	7,7	5,4	4,1	3,4	7,5	6,7	5,9
	Frauen	1,9	7,2	7,3	3,1	3,5	4,9	2,9	3,5	2,2	3,6	4,3	3,4
	M+F	2,4	11,0	11,0	3,8	5,5	6,6	3,9	3,8	2,8	5,6	5,5	4,6
Tschechische Rep.	Männer	1,1	17,3	16,9	8,4	4,0	3,2	c	1,8	2,0	5,2	3,8	3,7
	Frauen	0,7	7,0	15,8	7,2	3,8	3,9	c	1,9	1,5	4,0	4,3	3,4
	M+F	0,9	12,6	16,4	7,8	3,9	3,5	4,3	1,9	1,8	4,6	4,0	3,5
Dänemark	Männer	2,0	4,7	c	c	c	c	m	c	2,1	3,1	2,8	2,7
	Frauen	c	7,3	c	c	c	3,0	c	c	c	3,3	3,2	2,4
	M+F	1,2	5,7	6,4	c	1,7	2,3	c	2,4	1,4	3,2	3,0	2,5
Finnland	Männer	c	15,5	9,6	c	7,1	4,0	c	4,5	1,4	8,3	4,9	4,9
	Frauen	c	c	c	c	3,7	5,6	c	3,9	1,5	5,2	4,7	3,8
	M+F	0,9	13,2	7,4	7,4	5,4	4,7	c	4,1	1,5	6,7	4,8	4,4
Frankreich	Männer	3,9	21,2	17,5	5,2	7,3	8,3	5,9	6,1	4,0	9,8	9,0	7,6
	Frauen	2,5	23,6	14,9	3,5	7,4	8,2	6,5	5,2	2,7	9,6	7,7	6,7
	M+F	3,2	22,2	16,3	4,3	7,4	8,3	6,2	5,6	3,4	9,7	8,4	7,1
Deutschland	Männer	2,7	15,3	25,5	9,1	7,2	8,8	c	2,9	3,0	9,5	10,3	7,5
	Frauen	1,7	8,8	12,3	5,7	6,1	6,2	c	4,0	1,9	6,6	6,7	5,1
	M+F	2,2	12,2	18,6	7,1	6,6	7,6	4,9	3,5	2,5	8,1	8,5	6,3
Griechenland	Männer	c	12,3	9,1	c	6,7	8,0	c	11,5	c	8,4	9,1	7,0
	Frauen	c	c	13,8	c	10,9	15,0	27,9	14,4	2,9	13,9	14,6	10,9
	M+F	c	13,4	10,8	5,9	8,8	11,4	23,7	13,1	2,6	11,1	11,7	8,9
Ungarn	Männer	1,8	14,6	19,2	c	6,1	6,5	c	c	2,3	7,8	7,4	6,0
	Frauen	c	8,2	9,0	c	5,0	5,0	c	3,4	0,9	5,6	5,1	4,0
	M+F	1,3	11,7	14,1	4,0	5,6	5,8	7,6	2,9	1,6	6,7	6,3	5,0
Island	Männer	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
	M+F	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	1,6
Irland	Männer	3,2	15,9	9,2	c	4,2	4,9	c	3,0	3,6	5,8	4,6	4,7
	Frauen	c	c	c	c	3,2	c	3,8	c	2,0	3,9	3,3	3,2
	M+F	2,4	12,8	8,3	3,3	3,7	4,6	3,8	2,5	2,8	4,9	4,0	4,0
Italien	Männer	2,4	12,5	9,6	9,3	7,8	4,9	c	9,0	3,3	8,9	7,0	6,5
	Frauen	1,7	11,9	8,5	7,5	6,1	6,0	5,0	11,4	2,5	7,2	7,8	6,0
	M+F	2,1	12,3	9,2	8,3	6,9	5,4	4,1	10,5	2,9	8,1	7,4	6,3
Luxemburg	Männer	c	13,4	19,9	c	c	11,4	m	c	c	7,2	11,1	6,8
	Frauen	c	c	c	c	c	c	c	c	c	4,7	4,8	3,9
	M+F	c	9,6	14,4	c	3,7	7,7	c	4,9	c	5,9	8,0	5,4
Mexiko	Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,3
	Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,1
	M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,7
Niederlande	Männer	0,9	3,9	4,5	2,1	1,2	1,0	c	1,4	1,1	1,9	1,9	1,6
	Frauen	1,0	5,7	4,2	1,8	1,2	2,2	c	1,5	1,2	2,1	2,2	1,8
	M+F	0,9	4,6	4,4	2,0	1,2	1,6	c	1,5	1,1	2,0	2,0	1,7

1. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in diesen Spalten spiegeln zum Teil wider, dass sich das durchschnittliche Abschlussalter in den einzelnen Ländern unterscheidet. So erwirbt z. B. in einigen Ländern ein kleinerer Anteil der 15- bis 19-Jährigen einen Abschluss im Sekundarbereich II, weil dort typischerweise der Abschluss im Alter von 19 Jahren erfolgt. Das führt dazu, dass der Nenner für das Verhältnis in der entsprechenden Spalte kleiner sein wird als in Ländern, in denen der Abschluss in einem jüngeren Alter erworben wird.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.3 (Forts.)

Anteil der Population (in %), der sich nicht in Ausbildung befindet und erwerbslos ist (2007)

Nach Bildungsstand, Altersgruppe und Geschlecht

		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich		Alle Bildungsbereiche zusammen			
		15–19	20–24	25–29	15–19[1]	20–24	25–29	20–24[1]	25–29	15–19	20–24	25–29	15–29
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Neuseeland	Männer	2,4	6,9	4,1	2,5	c	c	3,3	2,2	2,5	3,1	2,5	2,7
	Frauen	3,3	6,5	4,5	2,1	2,1	3,3	2,9	1,4	2,8	3,2	2,5	2,8
	M+F	2,8	6,7	4,3	2,3	1,8	2,5	3,1	1,7	2,6	3,2	2,5	2,8
Norwegen	Männer	c	c	c	c	c	1,3	0,0	c	c	c	1,9	2,1
	Frauen	c	c	c	c	c	1,4	c	c	c	c	2,4	1,8
	M+F	c	c	c	c	c	1,3	c	c	c	2,9	2,1	2,0
Polen	Männer	0,6	20,8	19,5	7,1	10,0	10,7	9,3	8,5	1,2	11,1	10,8	7,9
	Frauen	c	13,2	7,4	5,7	8,9	10,6	9,5	6,9	0,8	9,3	8,9	6,6
	M+F	0,3	17,9	14,3	6,3	9,4	10,6	9,5	7,5	1,0	10,2	9,9	7,3
Portugal	Männer	4,7	10,3	7,7	c	4,2	4,6	c	8,9	4,7	8,4	7,1	6,9
	Frauen	3,4	13,2	12,0	c	5,8	8,9	19,0	11,9	3,9	10,0	11,1	8,7
	M+F	4,0	11,5	9,5	6,3	5,1	6,7	19,9	10,8	4,3	9,2	9,1	7,8
Slowakische Rep.	Männer	2,8	37,5	48,1	15,7	10,2	8,1	c	c	4,2	12,6	10,1	9,0
	Frauen	1,7	14,3	33,5	11,1	7,7	8,9	c	c	3,0	8,7	9,1	7,0
	M+F	2,3	25,6	41,4	13,2	9,0	8,5	c	4,2	3,6	10,7	9,6	8,0
Spanien	Männer	4,1	10,2	7,7	5,6	4,4	5,4	5,2	5,9	4,2	7,1	6,5	6,1
	Frauen	4,6	14,4	11,3	3,1	7,4	6,8	7,4	6,9	4,4	9,7	8,2	7,6
	M+F	4,3	11,9	9,2	4,2	5,9	6,1	6,5	6,4	4,3	8,4	7,3	6,8
Schweden	Männer	c	c	c	c	8,6	4,4	c	c	2,3	7,9	5,2	5,0
	Frauen	c	c	c	c	7,0	6,1	c	c	2,0	5,9	5,3	4,3
	M+F	c	12,8	12,7	9,6	7,9	5,1	c	3,6	2,2	6,9	5,2	4,7
Schweiz	Männer	c	c	c	c	4,2	c	c	c	c	5,0	3,3	3,4
	Frauen	c	c	c	c	4,7	4,6	c	c	c	5,4	4,5	3,8
	M+F	1,6	8,3	c	c	4,4	3,6	c	3,5	1,7	5,2	3,9	3,6
Türkei	Männer	6,2	15,0	11,4	7,5	9,3	8,9	18,1	10,0	6,7	12,8	10,4	9,7
	Frauen	1,5	2,4	1,7	6,4	7,6	7,3	20,3	11,2	2,8	5,9	4,2	4,3
	M+F	3,9	7,5	6,2	7,0	8,6	8,3	19,3	10,5	4,8	9,1	7,4	7,0
Ver. Königreich	Männer	12,6	14,4	8,3	4,5	6,2	4,8	4,9	c	8,0	8,0	4,5	6,9
	Frauen	7,5	9,5	5,5	3,5	4,2	3,6	4,2	1,6	4,8	5,4	3,3	4,5
	M+F	10,5	12,0	6,9	4,0	5,2	4,1	4,5	1,6	6,4	6,7	3,9	5,7
Vereinigte Staaten	Männer	1,1	10,1	5,7	6,0	5,9	6,0	4,8	c	2,4	6,3	4,5	4,4
	Frauen	c	7,8	c	3,3	4,1	4,1	3,0	1,7	1,6	4,2	3,2	3,0
	M+F	0,9	9,1	5,6	4,6	5,0	5,1	3,8	1,8	2,0	5,3	3,8	3,7
OECD-Durchschnitt	**Männer**	**3,2**	**14,1**	**13,9**	**6,6**	**6,1**	**5,9**	**6,3**	**5,7**	**3,3**	**7,3**	**6,2**	**5,4**
	Frauen	**2,6**	**10,4**	**11,5**	**4,9**	**5,4**	**6,0**	**9,4**	**5,4**	**2,4**	**6,1**	**5,7**	**4,6**
	M+F	**2,5**	**12,1**	**11,8**	**5,7**	**5,4**	**5,6**	**7,7**	**4,8**	**2,8**	**6,6**	**5,9**	**4,9**
EU19-Durchschnitt	**Männer**	**3,2**	**15,0**	**15,5**	**7,4**	**6,2**	**6,0**	**6,3**	**5,8**	**3,1**	**7,6**	**6,8**	**5,9**
	Frauen	**2,7**	**12,2**	**13,1**	**5,5**	**5,9**	**6,7**	**10,4**	**6,0**	**2,4**	**6,7**	**6,5**	**5,3**
	M+F	**2,6**	**13,3**	**13,2**	**6,1**	**5,7**	**6,0**	**8,2**	**5,1**	**2,7**	**7,2**	**6,6**	**5,6**
Partnerländer													
Brasilien	Männer	2,6	5,9	4,6	9,3	7,4	5,7	6,9	3,4	3,5	6,6	4,9	5,0
	Frauen	2,7	8,2	7,7	13,8	11,3	9,4	7,4	5,8	4,7	9,8	8,2	7,6
	M+F	2,7	7,0	6,1	11,9	9,5	7,7	7,2	4,8	4,1	8,2	6,6	6,3
Estland	Männer	3,6	12,2	c	c	c	c	m	c	3,6	6,2	5,3	5,0
	Frauen	c	c	c	c	c	8,1	c	c	c	2,7	3,9	2,6
	M+F	2,3	10,9	c	c	3,1	5,4	c	c	2,5	4,4	4,6	3,8
Israel	Männer	1,1	8,0	7,6	c	5,4	2,4	c	3,9	1,2	6,0	3,6	3,6
	Frauen	c	14,4	c	4,1	7,9	4,1	7,3	4,3	1,7	8,3	4,2	4,7
	M+F	0,8	10,2	6,5	2,7	6,6	3,1	7,3	4,1	1,4	7,1	3,9	4,1
Slowenien	Männer	c	12,7	13,7	3,7	4,4	5,5	c	c	1,2	5,5	5,7	4,3
	Frauen	m	c	20,9	6,3	3,4	9,0	c	11,7	1,0	3,4	10,6	5,4
	M+F	c	8,3	16,2	4,7	3,9	7,0	c	8,8	1,1	4,5	8,1	4,8

1. Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in diesen Spalten spiegeln zum Teil wider, dass sich das durchschnittliche Abschlussalter in den einzelnen Ländern unterscheidet. So erwirbt z. B. in einigen Ländern ein kleinerer Anteil der 15- bis 19-Jährigen einen Abschluss im Sekundarbereich II, weil dort typischerweise der Abschluss im Alter von 19 Jahren erfolgt. Das führt dazu, dass der Nenner für das Verhältnis in der entsprechenden Spalte kleiner sein wird als in Ländern, in denen der Abschluss in einem jüngeren Alter erworben wird.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C
3

Tabelle C3.4a

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden (1995, 1997–2007)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1997			2000			2005			2007		
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(28)	(29)	(30)	(34)	(35)	(36)
OECD-Länder																
Australien	15–19	73,4	16,7	9,9	77,8	14,2	8,1	79,5	13,7	6,8	78,3	14,3	7,4	79,6	13,9	6,5
	20–24	27,0	56,1	16,9	31,5	51,0	17,5	35,9	50,9	13,3	39,4	49,0	11,6	39,1	50,1	10,7
	25–29	11,4	67,1	21,5	12,8	65,4	21,7	15,5	65,5	19,0	16,6	68,0	15,4	17,7	68,0	14,4
Österreich	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84,4	8,7	6,9	85,6	9,1	5,3
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	30,4	57,2	12,4	32,5	56,5	11,0
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12,0	74,6	13,4	14,2	70,4	15,4
Belgien	15–19	86,1	3,3	10,5	88,0	3,0	9,0	89,9	3,6	6,5	90,1	3,7	6,2	91,9	2,9	5,2
	20–24	37,5	43,6	19,0	39,1	42,6	18,3	43,8	40,2	16,0	38,1	43,6	18,3	39,4	45,2	15,4
	25–29	6,8	74,2	19,0	7,2	74,8	17,9	11,8	72,5	15,7	7,4	74,9	17,7	7,2	75,5	17,2
Kanada	15–19	79,9	10,5	9,5	82,9	9,4	7,7	80,6	11,2	8,2	80,2	12,8	7,0	80,2	12,5	7,3
	20–24	33,9	47,3	18,7	36,8	45,3	17,9	35,7	48,5	15,7	39,2	46,3	14,4	38,5	47,8	13,7
	25–29	10,3	67,7	22,1	10,3	68,1	21,6	10,6	72,3	17,1	12,5	71,7	15,8	12,2	72,6	15,2
Tschechische Rep.	15–19	69,8	23,7	6,5	76,9	18,1	5,0	82,1	10,0	7,9	90,3	4,4	5,3	92,7	4,4	2,9
	20–24	13,1	67,1	19,8	16,3	65,5	18,2	19,7	60,0	20,3	35,9	47,5	16,6	42,1	46,9	11,0
	25–29	1,1	76,1	22,9	1,6	74,2	24,3	2,4	72,1	25,6	4,4	72,4	23,2	9,0	71,6	19,4
Dänemark	15–19	88,4	8,7	3,0	89,4	9,2	1,4	89,9	7,4	2,7	88,4	7,3	4,3	84,8	11,3	3,9
	20–24	50,0	39,3	10,7	54,1	39,4	6,5	54,8	38,6	6,6	54,4	37,2	8,3	48,0	43,8	8,2
	25–29	29,6	59,0	11,4	32,3	58,9	8,8	36,1	56,4	7,5	27,0	61,3	11,6	24,2	66,8	8,9
Finnland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	90,2	4,5	5,2	92,2	4,3	3,5
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52,8	34,1	13,0	51,9	34,8	13,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25,7	60,3	14,0	27,2	59,5	13,3
Frankreich	15–19	96,2	1,3	2,5	96,0	1,1	2,9	95,3	1,5	3,3	91,0	3,0	6,0	91,1	3,1	5,8
	20–24	51,2	31,3	17,5	53,4	28,5	18,0	54,2	31,7	14,1	46,8	37,4	15,8	47,1	37,8	15,1
	25–29	11,4	67,5	21,0	12,2	65,8	22,0	12,2	69,2	18,6	12,8	70,0	17,3	14,2	69,0	16,8
Deutschland	15–19	m	m	m	89,6	5,4	5,0	87,4	6,8	5,7	92,9	2,7	4,4	92,2	3,6	4,2
	20–24	m	m	m	32,7	48,9	18,4	34,1	49,0	16,9	44,2	37,1	18,7	45,7	39,1	15,2
	25–29	m	m	m	14,1	67,3	18,5	12,7	69,8	17,5	18,5	60,3	21,2	18,7	62,8	18,5
Griechenland	15–19	80,0	9,6	10,5	82,3	8,1	9,6	82,7	8,3	9,0	84,5	5,7	9,8	86,7	4,8	8,5
	20–24	29,2	43,0	27,8	31,9	40,6	27,5	31,5	43,7	24,9	42,6	37,3	20,1	47,3	35,0	17,7
	25–29	4,7	65,2	30,2	5,2	65,4	29,4	5,3	66,9	27,8	6,8	70,2	23,0	7,9	70,2	21,9
Ungarn	15–19	82,5	6,7	10,8	85,8	5,3	8,9	83,7	7,7	8,6	90,6	3,0	6,4	92,3	2,7	5,0
	20–24	22,5	44,4	33,1	28,5	42,3	29,2	32,3	45,7	22,0	46,6	34,5	18,9	49,2	33,9	16,9
	25–29	7,3	56,8	35,9	6,5	58,2	35,3	9,4	61,4	29,2	13,1	63,0	24,0	13,9	63,2	22,9
Island	15–19	59,5	25,7	14,8	78,9	17,0	c	83,1	14,8	c	86,4	10,7	c	83,8	13,3	c
	20–24	33,3	52,6	14,0	51,0	42,4	6,6	48,0	47,7	c	53,0	37,1	10,0	55,8	37,8	6,4
	25–29	24,1	64,7	11,1	26,5	64,7	8,8	34,9	59,2	5,9	30,9	61,5	7,6	29,0	64,3	6,6
Irland	15–19	m	m	m	m	m	m	80,0	15,6	4,4	82,4	13,1	4,5	82,6	12,3	5,1
	20–24	m	m	m	m	m	m	26,7	63,6	9,7	27,7	60,0	12,3	25,9	62,0	12,1
	25–29	m	m	m	m	m	m	3,3	83,4	13,3	5,3	80,9	13,8	4,9	81,5	13,5
Italien	15–19	m	m	m	m	m	m	77,1	9,8	13,1	81,8	7,0	11,2	83,5	6,3	10,2
	20–24	m	m	m	m	m	m	36,0	36,5	27,5	38,6	37,3	24,1	41,7	35,7	22,6
	25–29	m	m	m	m	m	m	17,0	56,1	26,9	14,4	59,8	25,8	16,1	58,3	25,6
Japan	15–24	58,0	34,9	7,1	58,7	33,6	7,7	62,1	29,2	8,8	59,7	31,5	8,8	58,4	34,0	7,6
Luxemburg	15–19	82,7	9,3	8,0	90,2	4,2	5,6	92,2	6,1	c	93,4	4,4	2,2	94,3	2,7	2,9
	20–24	36,5	52,7	10,8	35,2	54,5	10,3	42,8	48,9	8,2	47,4	43,3	9,3	55,1	35,6	9,2
	25–29	8,3	71,6	20,1	8,2	76,2	15,6	11,6	75,5	12,9	8,6	81,2	10,3	7,1	79,1	13,9
Mexiko	15–19	45,0	31,8	23,2	49,4	31,6	19,0	47,9	33,8	18,3	m	m	m	m	m	m
	20–24	15,9	53,4	30,7	18,5	52,9	28,7	17,7	55,2	27,1	m	m	m	m	m	m
	25–29	4,6	62,0	33,4	4,9	64,8	30,3	4,0	65,8	30,2	m	m	m	m	m	m
Niederlande	15–19	m	m	m	88,9	8,2	2,8	80,6	15,7	3,7	89,2	7,0	3,9	88,1	8,3	3,6
	20–24	m	m	m	51,0	41,9	7,1	36,5	55,2	8,2	49,1	41,8	9,1	50,8	42,2	6,9
	25–29	m	m	m	23,7	64,3	12,0	5,0	83,0	12,1	18,2	70,2	11,6	19,8	70,6	9,6

Anmerkung: Die Spalten mit dem Anteil junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung (in %) für die Jahre 1998, 1999, 2001–2004 und 2006 (d. h. die Spalten 7–12, 16–27 und 31–33) stehen im Internet zur Verfügung (s. StatLink).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.4a (Forts.)

Entwicklung des Anteils junger Menschen (in %), die sich in Ausbildung und nicht in Ausbildung befinden (1995, 1997–2007)

Nach Altersgruppe und Erwerbsstatus

	Altersgruppe	1995			1997			2000			2005			2007		
		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt	Gesamt	Beschäftigt	Nicht beschäftigt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(13)	(14)	(15)	(28)	(29)	(30)	(34)	(35)	(36)
OECD-Länder																
Neuseeland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75,9	16,9	7,2	73,1	17,6	9,3
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	39,7	46,6	13,7	38,9	47,5	13,7
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	18,3	66,2	15,5	19,2	65,2	15,7
Norwegen	15–19	m	m	m	87,1	11,4	c	92,4	5,9	c	87,4	10,1	2,5	80,6	15,8	3,7
	20–24	m	m	m	34,6	53,7	11,7	41,7	50,3	8,0	41,5	48,9	9,6	37,7	53,6	8,8
	25–29	m	m	m	13,6	74,1	12,2	17,5	72,1	10,4	15,7	72,0	12,3	12,2	77,4	10,4
Polen	15–19	89,6	4,2	6,2	90,8	3,8	5,3	92,8	2,6	4,5	97,9	0,4	1,7	95,9	1,7	2,5
	20–24	23,7	42,5	33,8	28,8	45,9	25,3	34,9	34,3	30,8	62,7	17,2	20,1	56,4	25,2	18,3
	25–29	3,1	67,5	29,4	5,4	68,7	25,9	8,0	62,9	29,1	16,4	54,3	29,3	12,8	62,9	24,3
Portugal	15–19	72,4	18,5	9,1	73,0	17,1	9,8	72,6	19,7	7,7	79,3	12,2	8,4	80,4	11,1	8,6
	20–24	37,8	46,6	15,6	38,4	47,4	14,2	36,5	52,6	11,0	37,4	48,4	14,1	35,5	49,3	15,2
	25–29	11,6	70,9	17,4	13,2	71,8	15,0	11,0	76,6	12,5	11,5	73,6	14,9	12,1	72,4	15,5
Slowakische Rep.	15–19	70,1	14,0	15,9	71,0	12,3	16,7	67,3	6,4	26,3	90,4	3,3	6,3	90,2	4,4	5,4
	20–24	14,8	54,9	30,3	14,5	60,0	25,5	18,1	48,8	33,1	31,0	43,8	25,2	29,4	50,7	19,9
	25–29	1,6	65,5	32,9	4,6	69,1	26,3	1,3	66,9	31,8	6,1	64,9	29,0	6,8	68,0	25,2
Spanien	15–19	77,3	11,2	11,5	79,2	9,9	10,9	80,6	11,4	8,0	78,2	11,0	10,8	77,8	11,3	10,9
	20–24	40,0	34,2	25,8	43,0	34,8	22,1	44,6	40,3	15,0	35,1	45,5	19,4	34,5	48,2	17,2
	25–29	14,6	51,5	33,9	15,0	54,3	30,7	16,2	62,4	21,4	10,9	69,3	19,8	10,0	72,4	17,6
Schweden	15–19	87,4	6,9	5,6	91,1	4,3	4,6	90,6	5,8	3,6	89,6	5,8	4,7	86,9	7,7	5,4
	20–24	38,8	43,7	17,5	42,3	41,4	16,3	42,1	47,2	10,7	42,5	44,1	13,4	39,6	47,3	13,1
	25–29	19,9	67,0	13,2	21,4	64,2	14,5	21,9	68,9	9,2	23,6	66,5	10,0	20,2	69,2	10,6
Schweiz	15–19	65,6	10,2	24,2	85,4	6,0	8,5	84,6	7,5	7,9	84,9	7,9	7,2	84,4	7,5	8,2
	20–24	29,5	59,2	11,3	30,6	59,1	10,3	37,4	56,7	5,9	37,3	51,7	11,0	41,0	48,6	10,4
	25–29	10,6	76,2	13,2	10,7	77,5	11,9	15,0	73,9	11,1	15,6	72,3	12,1	12,9	75,2	11,9
Türkei	15–19	38,7	34,2	27,2	36,1	33,6	30,2	39,2	29,6	31,2	42,5	19,9	37,7	44,6	19,3	36,1
	20–24	10,3	46,5	43,2	13,3	38,3	48,4	12,7	43,1	44,2	15,2	37,7	47,1	17,6	36,7	45,7
	25–29	2,7	59,6	37,8	2,7	59,4	37,9	2,9	58,8	38,3	4,3	53,5	42,2	4,7	53,5	41,8
Ver. Königreich	15–19	m	m	m	m	m	m	77,0	15,0	8,0	76,0	14,6	9,3	62,1	23,5	14,5
	20–24	m	m	m	m	m	m	32,4	52,2	15,4	32,1	51,0	16,8	28,5	53,1	18,4
	25–29	m	m	m	m	m	m	13,3	70,3	16,3	13,3	70,1	16,6	12,4	71,3	16,3
Vereinigte Staaten	15–19	81,5	10,7	7,8	82,6	10,3	7,1	81,3	11,7	7,0	85,6	8,3	6,1	85,2	8,5	6,3
	20–24	31,5	50,7	17,8	34,3	50,7	15,1	32,5	53,1	14,4	36,1	48,4	15,5	35,7	48,1	16,2
	25–29	11,6	71,4	17,0	11,8	72,2	15,9	11,4	72,8	15,8	11,9	70,0	18,1	12,4	70,7	16,9
OECD-Durchschnitt	**15–19**	**75,1**	**13,5**	**11,4**	**80,6**	**11,1**	**8,9**	**80,4**	**11,3**	**9,2**	**84,5**	**8,2**	**7,4**	**83,8**	**9,0**	**7,3**
	20–24	**30,3**	**47,8**	**21,8**	**34,5**	**46,7**	**18,8**	**35,3**	**47,8**	**17,5**	**40,6**	**43,1**	**16,3**	**40,9**	**44,2**	**14,9**
	25–29	**10,3**	**66,4**	**23,3**	**12,0**	**67,3**	**20,7**	**12,4**	**68,6**	**19,0**	**14,1**	**67,9**	**18,0**	**14,0**	**68,9**	**17,0**
EU19-Durchschnitt	**15–19**	**81,9**	**9,8**	**8,3**	**85,2**	**7,9**	**7,0**	**83,6**	**9,0**	**7,7**	**87,4**	**6,4**	**6,2**	**86,9**	**7,1**	**6,0**
	20–24	**32,9**	**45,3**	**21,8**	**36,4**	**45,3**	**18,4**	**36,5**	**46,4**	**17,1**	**41,9**	**42,0**	**16,1**	**42,1**	**43,3**	**14,6**
	25–29	**10,0**	**66,1**	**23,9**	**12,2**	**66,7**	**21,1**	**11,7**	**69,1**	**19,3**	**13,5**	**68,3**	**18,2**	**13,6**	**69,2**	**17,2**
Partnerländer																
Brasilien	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67,0	18,3	14,7
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24,6	52,0	23,4
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12,2	66,0	21,8
Estland	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,0	2,9	5,2	86,0	8,2	5,7
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50,9	32,7	16,3	45,4	39,3	15,3
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	14,2	61,8	24,0	10,1	71,4	18,4
Israel	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68,9	6,3	24,7	68,5	5,7	25,7
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	28,3	31,4	40,3	28,5	31,9	39,6
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	21,4	54,3	24,2	24,5	52,0	23,5
Slowenien	15–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,4	2,7	4,9	91,2	4,5	4,3
	20–24	m	m	m	m	m	m	m	m	m	55,7	31,3	13,0	58,7	30,9	10,4
	25–29	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24,6	63,9	11,5	26,1	59,5	14,4

Anmerkung: Die Spalten mit dem Anteil junger Menschen in Ausbildung und nicht in Ausbildung (in %) für die Jahre 1998, 1999, 2001–2004 und 2006 (d. h. die Spalten 7–12, 16–27 und 31–33) stehen im Internet zur Verfügung (s. StatLink).

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664770480457

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.5

Anteil der Langzeiterwerbslosen unter den Erwerbslosen der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (2003 und 2007)

Anteil der Erwerbslosen, die länger als 6 Monate erwerbslos waren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Anteil der Erwerbslosen, die länger als 6 Monate erwerbslos waren				Anteil der erwerbslosen Männer, die länger als 6 Monate erwerbslos waren				Anteil der erwerbslosen Frauen, die länger als 6 Monate erwerbslos waren			
		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Australien	2007	39	26	22	29	34	23	20	26	43	28	22	31
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	2007	38	41	c	37	48	40	c	41	29	42	c	33
	2003	40	36	63	41	34	31	c	35	46	42	59	46
Belgien	2007	65	62	52	61	67	57	44	58	62	66	59	63
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	2007	14	10	10	11	13	10	11	11	17	8	10	10
	2003	14	12	16	14	13	13	18	15	17	10	13	13
Tschechische Rep.	2007	84	64	42	68	84	58	40	65	85	67	43	70
	2003	83	67	48	69	87	58	40	64	77	72	66	72
Dänemark	2007	24	36	38	34	c	39	c	36	c	33	35	32
	2003	32	29	31	30	c	15	47	26	43	42	21	34
Finnland	2007	c	c	c	38	c	c	c	40	c	c	c	35
	2003	c	c	c	43	c	c	c	43	c	c	c	42
Frankreich	2007	62	52	46	54	59	45	55	52	66	59	39	55
	2004	55	56	49	53	55	56	53	55	54	56	46	52
Deutschland	2007	66	60	43	60	66	61	33	60	67	59	52	60
	2003	61	59	47	58	61	58	49	58	61	61	46	59
Griechenland	2007	61	67	63	65	51	57	62	57	68	73	64	69
	2003	62	73	78	72	55	68	69	65	68	76	84	76
Ungarn	2007	67	70	64	69	68	68	71	68	66	72	59	69
	2003	56	55	38	54	57	54	m	54	55	56	m	54
Irland	2007	69	43	33	50	74	42	39	54	59	44	26	44
	2003	71	49	44	57	74	51	53	64	60	47	34	47
Italien	2007	66	68	58	65	61	68	56	63	72	68	59	67
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2007	71	59	c	67	c	c	c	74	c	c	c	60
	2003	51	55	49	52	c	c	c	58	c	c	c	46
Niederlande	2007	49	46	32	43	42	51	35	44	57	42	28	43
	2003	56	42	27	43	56	41	29	44	56	42	24	43
Norwegen	2007	c	c	c	36	c	c	c	37	c	c	c	35
	2003	m	26	24	23	m	27	c	26	m	c	c	19
Polen	2007	73	72	62	70	68	68	57	67	84	75	65	74
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2007	61	57	51	59	58	61	59	58	64	56	48	59
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.	2007	96	83	57	85	98	81	c	85	92	85	40	84
	2003	89	82	82	83	88	80	c	82	91	83	m	84
Spanien	2007	42	35	39	39	41	34	34	38	43	35	42	41
	2003	51	50	54	52	43	45	51	46	57	52	55	55
Schweden	2007	34	28	29	30	40	32	28	33	28	24	30	27
	2003	28	22	25	24	35	22	23	24	21	22	27	23

Anmerkung: Erstes Quartal 2007, mit Ausnahme von Irland, Österreich und der Schweiz, wo das zweite Quartal zugrunde liegt, und den Vereinigten Staaten, wo es das dritte Quartal ist. Die Daten für Norwegen beziehen sich für 2003 auf die alte Klassifikation. Die Daten für Finnland und Österreich basieren auf sehr kleinen Zellen, die Ergebnisse sollten deshalb mit Vorsicht interpretiert werden.
Quelle: OECD, spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Monitoring Transition Systems".
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664770480457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.5 (Forts.)

Anteil der Langzeiterwerbslosen unter den Erwerbslosen der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (2003 und 2007)

Anteil der Erwerbslosen, die länger als 6 Monate erwerbslos waren, nach Bildungsstand und Geschlecht

		Anteil der Erwerbslosen, die länger als 6 Monate erwerbslos waren				Anteil der erwerbslosen Männer, die länger als 6 Monate erwerbslos waren				Anteil der erwerbslosen Frauen, die länger als 6 Monate erwerbslos waren			
		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Schweiz	2007	69	58	30	54	c	69	29	54	71	52	32	54
	2003	52	42	27	40	45	37	19	32	57	47	40	48
Türkei	2007	38	56	62	46	36	48	62	42	51	70	63	62
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	2007	50	38	28	41	50	44	31	44	52	29	26	36
	2003	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2007	20	20	26	21	9	19	33	20	34	20	21	23
	2003	24	32	33	30	22	30	31	28	28	34	34	33
OECD-Durchschnitt	**2007**	**65**	**50**	**42**	**49**	**53**	**49**	**42**	**49**	**58**	**50**	**41**	**49**
	2003	**52**	**46**	**43**	**47**	**52**	**43**	**40**	**45**	**53**	**49**	**42**	**47**
Partnerländer													
Estland	2007	c	c	c	48	c	c	c	c	c	c	0	c
	2003	c	64	c	56	c	78	m	61	c	c	c	51
Israel	2007	14	29	26	25	9	20	12	15	c	40	31	33
	2003	30	33	45	38	30	26	53	37	c	42	38	39
Slowenien	2007	69	69	56	66	59	66	m	63	77	72	57	68
	2003	75	59	48	60	77	51	46	57	71	65	50	63

Anmerkung: Erstes Quartal 2007, mit Ausnahme von Irland, Österreich und der Schweiz, wo das zweite Quartal zugrunde liegt, und den Vereinigten Staaten, wo es das dritte Quartal ist. Die Daten für Norwegen beziehen sich für 2003 auf die alte Klassifikation. Die Daten für Finnland und Österreich basieren auf sehr kleinen Zellen, die Ergebnisse sollten deshalb mit Vorsicht interpretiert werden.
Quelle: OECD, spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Monitoring Transition Systems".
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664770480457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.6

Teilzeit- und unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung der 25- bis 34-Jährigen, nach Bildungsstand (2007)

Anteil der 25- bis 34-jährigen Beschäftigten in Teilzeitbeschäftigung und Anteil der Beschäftigten in unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung

		Häufigkeit freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei Männern und Frauen				Häufigkeit freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei Männern				Häufigkeit freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei Frauen			
		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Österreich	Teilzeit	27	18	14	18	7	3	5	4	48	38	24	36
	Unfreiwillige Teilzeit	10	5	4	5	c	2	2	2	18	9	6	9
Belgien	Teilzeit	19	19	15	17	4	5	4	4	49	42	23	32
	Unfreiwillige Teilzeit	6	5	3	4	0	2	1	1	17	9	5	8
Kanada	Teilzeit	13	10	9	10	5	5	4	5	28	19	13	16
	Unfreiwillige Teilzeit	2	1	1	1	1	1	0	1	3	2	2	2
Tschechische Rep.	Teilzeit	5	3	3	3	3	1	1	1	9	8	6	7
	Unfreiwillige Teilzeit	2	1	0	1	1	0	0	0	3	1	0	1
Dänemark	Teilzeit	16	11	12	12	8	3	4	4	26	22	19	21
	Unfreiwillige Teilzeit	3	2	3	3	c	1	2	1	5	4	5	4
Finnland	Teilzeit	c	c	c	7	c	c	c	3	c	c	c	12
	Unfreiwillige Teilzeit	c	c	c	3	c	c	c	2	c	c	c	4
Frankreich	Teilzeit	12	10	9	10	5	3	3	4	27	22	13	18
	Unfreiwillige Teilzeit	7	5	3	4	3	2	2	2	14	10	4	7
Deutschland	Teilzeit	33	20	15	20	14	6	5	7	61	37	25	36
	Unfreiwillige Teilzeit	2	1	2	2	1	0	1	1	4	3	3	3
Griechenland	Teilzeit	6	5	6	6	3	2	4	3	17	9	8	10
	Unfreiwillige Teilzeit	3	3	5	3	3	1	3	2	6	5	6	5
Ungarn	Teilzeit	5	3	2	3	3	1	1	1	8	5	3	4
	Unfreiwillige Teilzeit	c	1	c	1	c	1	c	1	5	2	0	2
Irland	Teilzeit	17	11	6	10	5	2	2	3	49	25	10	18
	Unfreiwillige Teilzeit	1	0	1	1	1	c	c	0	2	0	1	1
Italien	Teilzeit	12	13	12	13	4	4	6	4	33	24	17	25
	Unfreiwillige Teilzeit	2	2	2	2	1	1	1	1	5	3	3	3
Luxemburg	Teilzeit	18	14	11	14	1	5	1	3	41	23	20	25
	Unfreiwillige Teilzeit	0	1	2	1	c	c	c	c	0	1	4	2
Niederlande	Teilzeit	32	36	32	34	10	8	12	10	73	67	50	61
	Unfreiwillige Teilzeit	8	5	5	6	3	2	3	3	17	9	7	9
Norwegen	Teilzeit	24	21	16	19	10	6	9	8	46	43	22	33
	Unfreiwillige Teilzeit	6	4	5	5	c	2	2	2	11	8	7	8
Polen	Teilzeit	15	7	4	6	12	3	1	3	22	13	7	10
	Unfreiwillige Teilzeit	8	4	2	3	8	2	1	2	7	7	3	5
Portugal	Teilzeit	4	3	8	5	2	3	4	3	8	3	10	7
	Unfreiwillige Teilzeit	2	c	4	2	1	c	c	1	3	c	5	3
Slowakische Rep.	Teilzeit	3	1	2	2	0	0	1	0	6	3	3	3
	Unfreiwillige Teilzeit	c	0	c	0	c	c	c	c	c	1	c	1
Spanien	Teilzeit	11	12	10	11	2	4	4	3	29	22	15	21
	Unfreiwillige Teilzeit	6	5	4	5	1	2	2	2	14	9	7	9
Schweden	Teilzeit	19	18	16	17	10	5	8	6	38	39	22	31
	Unfreiwillige Teilzeit	6	5	4	5	4	2	3	3	11	10	5	8
Schweiz	Teilzeit	25	27	20	24	6	5	9	7	44	50	37	46
	Unfreiwillige Teilzeit	14	8	5	8	4	2	3	3	24	15	8	14

Anmerkung: Erstes Quartal 2007, mit Ausnahme von Irland, Österreich und der Schweiz, wo das zweite Quartal zugrunde liegt, und den Vereinigten Staaten, wo es das dritte Quartal ist.
Quelle: OECD, spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Monitoring Transition Systems".
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664770480457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

C 3

Tabelle C3.6 (Forts.)

Teilzeit- und unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung der 25- bis 34-Jährigen, nach Bildungsstand (2007)

Anteil der 25- bis 34-jährigen Beschäftigten in Teilzeitbeschäftigung und Anteil der Beschäftigten in unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung

		Häufigkeit freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei Männern und Frauen				Häufigkeit freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei Männern				Häufigkeit freiwilliger und unfreiwilliger Teilzeitbeschäftigung bei Frauen			
		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II/postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Alle Bildungsbereiche zusammen
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Türkei	Teilzeit	10	3	3	7	4	2	2	3	30	6	4	18
	Unfreiwillige Teilzeit	2	1	0	1	2	1	0	1	3	1	1	2
Ver. Königreich	Teilzeit	20	16	11	15	6	4	3	4	45	34	20	29
	Unfreiwillige Teilzeit	6	4	2	3	3	2	1	2	11	6	3	6
Vereinigte Staaten	Teilzeit	13	11	8	10	8	5	3	4	26	19	13	17
	Unfreiwillige Teilzeit	8	4	2	c	6	3	2	c	13	6	3	5
OECD-Durchschnitt	**Teilzeit**	**16**	**13**	**11**	**12**	**6**	**4**	**4**	**4**	**33**	**25**	**17**	**22**
	Unfreiwillige Teilzeit	**5**	**3**	**3**	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**9**	**5**	**4**	**5**
Partnerländer													
Estland	Teilzeit	10	4	4	5	4	1	2	2	c	9	6	9
	Unfreiwillige Teilzeit	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Israel	Teilzeit	15	18	23	20	9	10	10	10	40	30	32	32
	Unfreiwillige Teilzeit	15	14	16	15	c	8	9	8	35	23	21	22
Slowenien	Teilzeit	2	3	4	3	1	1	3	1	3	6	4	5
	Unfreiwillige Teilzeit	c	1	2	1	c	c	c	1	c	3	2	2

Anmerkung: Erstes Quartal 2007, mit Ausnahme von Irland, Österreich und der Schweiz, wo das zweite Quartal zugrunde liegt, und den Vereinigten Staaten, wo es das dritte Quartal ist.
Quelle: OECD, spezielle Datenerhebung des Netzwerks B, Arbeitsgruppe „Monitoring Transition Systems".
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/664770480457
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Kapitel D

Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen



D

Copyrighted material

Indikator D1

Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

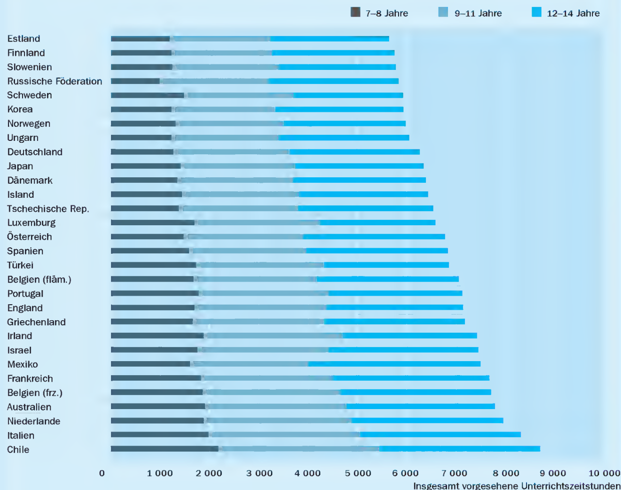
Dieser Indikator untersucht die für 7- bis 15-jährige Schüler vorgesehene Unterrichtszeit und wie sich die Unterrichtszeit auf die verschiedenen Bereiche des Lehrplans verteilt.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D1.1

Insgesamt vorgesehene Zahl an Unterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen für 7- bis 14-Jährige (2007)

In den OECD-Ländern sind für Schüler im Alter von 7 bis 14 Jahren im Durchschnitt 6.862 Stunden Unterricht vorgesehen. Hiervon entfallen 1.580 Stunden auf das 7. und 8. Lebensjahr, 2.504 Stunden auf das 9., 10. und 11. Lebensjahr und 2.778 auf die Zeit vom 12. bis zum 14. Lebensjahr. Hierbei handelt es sich überwiegend um Pflichtunterrichtszeit.



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der insgesamt vorgesehenen Zahl an Unterrichtszeitstunden.
Quelle: OECD. Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664775782328

D
1

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- In den OECD-Ländern erhalten 7- und 8-jährige Schüler im Durchschnitt 769 Stunden Pflichtunterricht pro Jahr und 790 Stunden vorgesehenen Unterricht im Klassenzimmer pro Jahr. 9- bis 11-jährige Schüler haben pro Jahr rund 41 Stunden Pflichtunterricht mehr als 7- bis 8-Jährige, 12- bis 14-Jährige wiederum gut 82 Stunden mehr als die 9- bis 11-Jährigen. Bei den vorgesehenen Unterrichtsstunden sieht es ähnlich aus: 9- bis 11-jährige Schüler haben pro Jahr rund 45 Stunden vorgesehenen Unterricht mehr als 7- bis 8-Jährige, 12- bis 14-Jährige wiederum gut 91 Stunden mehr als die 9- bis 11-Jährigen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen bei den 9- bis 11-jährigen Schülern 47 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften, bei den 12- bis 14-Jährigen sind es etwas mehr als 40 Prozent. Bei den 9- bis 11-Jährigen variiert der Anteil des für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans zwischen den Ländern erheblich und reicht von 13 Prozent in Australien bis zu mindestens 30 Prozent in Frankreich, Mexiko und den Niederlanden.

Politischer Hintergrund

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer, der ein zentraler Aspekt einer effektiven Schulbildung ist. Die den Schülern zur Verfügung stehende Unterrichtszeit kann sich darauf auswirken, wie viel formalen Unterricht im Klassenzimmer diese erhalten und welche Möglichkeiten zu effektivem Lernen ihnen geboten werden. Die Unterrichtszeit ist das wesentliche Element des Schulbetriebs, und sie steht auch im Mittelpunkt bildungspolitischer Entscheidungen. Eine große Aufgabe für die Bildungspolitik besteht darin, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und den zeitlichen Einsatz sowohl mit Blick auf die Lernenden als auch mit Blick auf die öffentlichen Investitionen zu optimieren. Die wichtigsten Kostenfaktoren von Bildung sind die Arbeit der Lehrkräfte, Wartung und Unterhalt der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen. Die Zeitdauer, für die diese Ressourcen den Schülern zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist also bei der Zuweisung der Mittel von großer Bedeutung.

Die einzelnen Länder müssen verschiedene Entscheidungen im Zusammenhang mit der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und den von den Schülern zu belegenden Pflichtfächern treffen. Diese Entscheidungen spiegeln nationale Prioritäten und Präferenzen hinsichtlich der schulischen Ausbildung von Schülern unterschiedlicher Altersstufen wider und welche Bedeutung den einzelnen Fächern beigemessen wird. Üblicherweise legen die Länder per Gesetz oder Vorschrift bestimmte Anforderungen an die Unterrichtszeit fest. Oft handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss. Der Festlegung eines derartigen Mindestniveaus liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein ausreichendes Angebot an Unterrichtszeit eine Grundvoraussetzung für effektive Lernergebnisse ist.

Ergebnisse und Erläuterungen

Was dieser Indikator zeigt

Die vorgesehene Unterrichtszeit ist eine wichtige Kennzahl für die den Schülern gebotenen Möglichkeiten zu lernen sowie für die öffentlichen Ressourcen, die in Bildung investiert werden. Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit als Kennzahl für die offiziell vorgeschriebene, auf das formale Lernen zu verwendende Zeit im Klassenzimmer. Er zeigt aber nicht die tatsächliche Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet werden, und auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers ist nicht enthalten. In den Ländern können durchaus Unterschiede zwischen der vorgeschriebenen Mindestzahl an Unterrichtsstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Es gibt Untersuchungen, die belegen, dass Faktoren wie Stundenplanentscheidungen der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrern dazu führen können, dass die vorgeschriebene Mindestzahl an Unterrichtsstunden nicht regelmäßig erreicht wird (s. Kasten D1.1 in *Bildung auf einen Blick 2007*).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Der Indikator zeigt die vorgesehene Nettozahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassen, in denen die Mehrzahl der Schüler 7 bis 15 Jahre alt ist. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrpläne schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schüler als notwendig erachtet wird, damit die Schüler die gewünschten Bildungsziele erreichen.

Insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit: im Durchschnitt 6.862 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit ist ein Schätzwert der Zahl an Unterrichtszeitstunden, in denen Schüler auf der Grundlage offizieller Vorgaben im Pflichtteil und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-jährige Schüler liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei 6.862 Stunden. Die offiziellen Vorgaben reichen hierbei jedoch von 5.644 Stunden im Partnerland Estland bis zu mehr als 8.000 Stunden in Italien und dem Partnerland Chile. Diese Stundenzahl umfasst die Pflicht- und Wahlstunden, die Schulen den Schülern anbieten müssen. Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in dieser Altersspanne ist zwar eine gute Kennzahl für das theoretische Arbeitspensum der Schüler, sie kann aber nicht als tatsächlicher Unterricht, den die Schüler in den Jahren der Erstschulbildung erhalten, betrachtet werden.

In einigen Ländern, deren Schüler ein größeres Arbeitspensum haben, ist die Zeit der Schulpflicht kürzer, und die Schüler verlassen das Bildungssystem früher, während in anderen Ländern die gleichmäßigere Verteilung des Arbeitspensums und der Unterrichtszeit über mehr Schuljahre hinweg letztendlich insgesamt zu einer höheren Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden für alle führt. Tabelle D1.1 zeigt die Altersspanne, während der sich mehr als 90 Prozent der Bevölkerung in schulischer Ausbildung befinden, und Abbildung D1.1 zeigt die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit für 7- bis 14-Jährige. Die vorgesehene Unterrichtszeit erfasst weder die Qualität der Lernangebote noch den Umfang oder die Qualität der beteiligten Human- oder Sachressourcen (für einen gewissen Einblick in die Humanressourcen s. Indikator D2, der die Zahl der Lehrkräfte im Verhältnis zur Zahl der Schüler aufzeigt).

In einigen Ländern bestehen bei der vorgesehenen Unterrichtszeit beträchtliche Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder Schularten. In vielen Ländern sind lokale Bildungsbehörden oder die Schulen selbst befugt, über die Zahl und Aufteilung der Unterrichtsstunden zu entscheiden. Oft sind zusätzliche Unterrichtszeit für individuelle Förderkurse oder Zusatzangebote zum Lehrplan eingeplant. Andererseits geht auch Zeit verloren, weil Schüler nicht anwesend sind oder für abwesende Lehrer kein qualifizierter Ersatz zur Verfügung steht.

Die jährliche Unterrichtszeit sollte auch im Zusammenhang mit der Dauer der Schulpflicht betrachtet werden, d. h. dem Zeitraum, während dem junge Menschen Vollzeit an Bildung teilnehmen, die durch öffentliche Ressourcen finanziert wird, bzw. dem Zeitraum, in dem die Bildungsbeteiligung der Bevölkerung bei über 90 Prozent liegt (s. Indikator C1).

Pflichtunterrichtszeit: im Durchschnitt 6.645 Stunden im Alter von 7 bis 14 Jahren

Die Gesamtpflichtunterrichtszeit ist ein Schätzwert für die Zahl an Unterrichtszeitstunden, in denen Schüler sowohl im Kernpflichtteil als auch im Wahlpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Für die 7- und 8-Jährigen und die 9- bis 11-Jährigen entspricht die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in den meisten Ländern der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit; bei den älteren Altersgruppen ist dies weniger häufig der Fall. In Dänemark, Deutschland, England, Griechenland, Island, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Chile, Estland, Russische Föderation und Slowenien entspricht dagegen die vorgesehene Unterrichtszeit für alle Altersgruppen zwischen 7 und 14 Jahren den vorgesehenen Pflichtstunden. Mit Ausnahme von England, Griechenland, Mexiko, den Niederlanden sowie dem Partnerland Chile liegt die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit in diesen Ländern unter dem OECD-Durchschnitt. In diesen Ländern entspricht auch bei den 15-jährigen Schülern die vorgesehene Unterrichtszeit den vorgesehenen Pflichtstunden, Ausnahmen hiervon sind Griechenland sowie Japan und die Niederlande, aus denen keine entsprechenden Daten vorliegen.

Die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtstunden im Klassenzimmer im formalen Bildungssystem liegt in den OECD-Ländern nach eigenen Angaben im Durchschnitt bei jährlich 769 Zeitstunden für 7- und 8-Jährige, bei 810 Stunden für 9- bis 11-Jährige und bei 892 Stunden für 12- bis 14-Jährige. Die durchschnittliche Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden im typischen Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen besuchen, beträgt 921 Stunden pro Jahr (Tab. D1.1).

Unterricht in Lesen und Schreiben, Mathematik und Naturwissenschaften: im Durchschnitt mindestens 40 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige

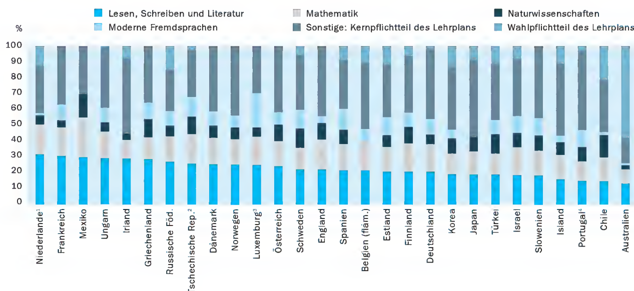
In den OECD-Ländern sind die Lernfelder für 9- bis 11-jährige Schüler nicht unbedingt in spezifische Unterrichtsfächer aufgeteilt. Für Schüler dieser Altersgruppe entfallen im Durchschnitt 47 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Grundlagenfächer: Lesen, Schreiben und Literatur (23 Prozent), Mathematik (16 Prozent) und Naturwissenschaften (8 Prozent). Außerdem sind im Durchschnitt 8 Prozent des Pflichtcurriculums den modernen Fremdsprachen gewidmet. Zusammen mit Sozialkunde, Kunst und Sport machen diese sieben Fächer in allen OECD- und Partnerländern mit Ausnahme Australiens den größten Teil des Lehrplans dieser Altersgruppe aus (Tab. D1.2a und Abb. D1.2a).

Im Durchschnitt nehmen Lesen und Schreiben den größten Teil des Lehrplans der 9- bis 11-Jährigen ein, aber dieser Anteil variiert stärker zwischen den einzelnen Ländern als der Anteil anderer Fächer: Lesen und Schreiben machen in Australien 13 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, verglichen mit mindestens 30 Prozent in Frankreich, Mexiko und den Niederlanden. Beträchtliche Unterschiede sind auch bei der Unterrichtszeit für die modernen Fremdsprachen zu beobachten, die in Australien, Japan, Mexiko und den Niederlanden höchstens 1 Prozent der Pflichtunterrichtszeit ausmachen, in Luxemburg dagegen 21 Prozent und mehr als 10 Prozent in Portugal, Schweden, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Estland, Israel und Slowenien.

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2007)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist



1. Nur 11-Jährige. 2. Sozialkunde ist bei den 9- und 10-Jährigen in Naturwissenschaften enthalten. 3. Deutsch als Unterrichtssprache ist in „Lesen, Schreiben und Literatur" zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 4. Nur 10- und 11-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D1.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664775782328

In den OECD-Ländern entfallen im Durchschnitt 40 Prozent des Pflichtcurriculums bei den 12- bis 14-Jährigen auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (16 Prozent), Mathematik (13 Prozent) und Naturwissenschaften (12 Prozent). Für diese Altersgruppe ist ein relativ größerer zeitlicher Anteil des Lehrplans für moderne Fremdsprachen (13 Prozent) und Sozialkunde (12 Prozent) vorgesehen und etwas weniger Zeit für Kunst (8 Prozent). Zusammen mit Sport (8 Prozent) sind diese sieben Fächergruppen in allen OECD- und Partnerländern Teil des Pflichtlehrplans für Schüler des Sekundarbereichs I (Tab. D1.2b und Abb. D1.2b).

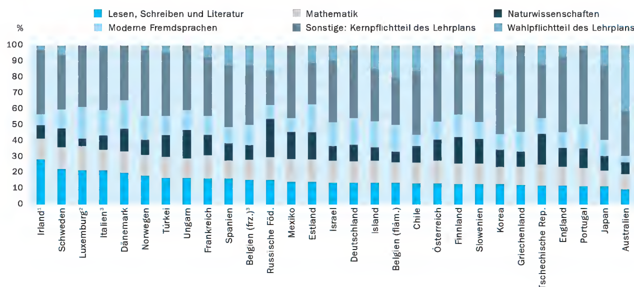
Die für die einzelnen Fächer im Pflichtcurriculum vorgesehene Unterrichtszeit unterscheidet sich in den einzelnen Ländern bei den 12- bis 14-Jährigen weniger stark als bei den 9- bis 11-Jährigen. Diese Unterschiede spiegeln unterschiedliche nationale Prioritäten und Schwerpunkte beim Lehrplan wider. Der größte Unterschied ist wiederum beim Lesen und Schreiben zu beobachten, der entsprechende Anteil reicht von höchstens 10 Prozent der Pflichtunterrichtszeit in Australien bis zu 28 Prozent in Irland (wo beides sowohl in Englisch als auch in Irisch unterrichtet wird).

Auch der prozentuale Anteil der für bestimmte Fächer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit unterscheidet sich bei den 9- bis 11-Jährigen beträchtlich von den 12- bis 14-Jährigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist bei den 12- bis 14-Jährigen ein Drittel weniger Zeit für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehen als bei den 9- bis 11-Jährigen. Das Gegenteil trifft jedoch bei Naturwissenschaften, Sozialkunde, den modernen Fremdsprachen, Technik sowie praktischen und berufsbezogenen Kompetenzen zu.

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (2007)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des Pflichteils des Lehrplans vorgesehen ist



1. Bei den 13- und 14-Jährigen ist Kunst im Nichtpflichtteil des Lehrplans enthalten. 2. Deutsch als Unterrichtssprache ist in „Lesen, Schreiben und Literatur" zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 3. Nur 12- und 13-Jährige.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Unterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D1.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664775782328

In einigen Ländern sind diese Unterschiede stärker ausgeprägt als in anderen. In Griechenland, Mexiko und der Tschechischen Republik ist der für Lesen, Schreiben und Literatur bei den 12- bis 14-Jährigen vorgesehene Anteil der Pflichtunterrichtszeit höchstens halb so groß wie bei den 9- bis 11-Jährigen. In Irland und Schweden beträgt dieser Unterschied jedoch weniger als 5 Prozent. Die Länder setzen also eindeutig unterschiedliche Schwerpunkte, sowohl hinsichtlich der zu unterrichtenden Fächer als auch hinsichtlich des Zeitpunkts, an dem diese Fächer zu unterrichten sind.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen sowohl bei den 9- bis 11-Jährigen als auch bei den 12- bis 14-Jährigen 4 bis 5 Prozent der insgesamt vorgesehenen Unterrichtszeit auf den Nichtpflichtteil des Lehrplans. Trotzdem wird manchmal in beträchtlichem Umfang zusätzlich Unterricht im Nichtpflichtteil des Lehrplans angeboten. Während in den meisten OECD-Ländern die gesamte vorgesehene Unterrichtszeit für die 9- bis 11-Jährigen Pflichtunterrichtszeit ist, liegt der zusätzliche Anteil an Nichtpflichtstunden in Belgien (frz.) und Italien bei 11 Prozent und in der Türkei und Ungarn bei bis zu 20 Prozent. Für 12- bis 14-Jährige gibt es in Australien, Belgien (frz.), Finnland, Frankreich, Irland, Italien, Österreich, Portugal, der Türkei und Ungarn zusätzlich Nichtpflichtunterrichtszeit, der entsprechende Anteil reicht von 3 Prozent in Portugal bis zu 32 Prozent in Ungarn (Tab. D1.2a und D1.2b).

Im Durchschnitt entfallen in den Klassenstufen, in denen die Mehrzahl der Schüler 9 bis 11 Jahre alt ist, 4 Prozent der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit auf den flexiblen Teil des Lehrplans; bei den 12- bis 14-Jährigen sind es 8 Prozent. In den meisten OECD-Ländern ist die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden festgelegt. Innerhalb des Pflicht-

teils des Lehrplans können die Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß wählen, welche Fächer sie belegen möchten. Australien hat den höchsten Grad an Flexibilität innerhalb des Pflichtteils mit 58 Prozent bei den 9- bis 11-Jährigen und 41 Prozent bei den 12- bis 14-Jährigen. In verschiedenen anderen Ländern (Belgien, Island, Japan, Korea, Spanien und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Chile, Estland, Russische Föderation und Slowenien) sieht der Pflichtlehrplan für 12- bis 14-Jährige einen derartigen flexiblen Anteil von mindestens 10 Prozent vor (Tab. D1.2a und D1.2b).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten über die Unterrichtszeit stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2008 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2006/07.

Die Unterrichtszeit für 7- bis 15-Jährige bezieht sich auf die formale Zahl an Zeitstunden pro Schuljahr, die von der Schule für Unterrichtsaktivitäten im Klassenzimmer im Referenzschuljahr 2006/2007 organisiert wurden. Für Länder, in denen keine formellen Vorschriften zu der Unterrichtszeit vorliegen, wird die Zahl der Unterrichtszeitstunden anhand von Erhebungsdaten geschätzt. Stunden, die entfallen, wenn Schulen wegen Festlichkeiten oder Feierlichkeiten geschlossen sind, werden nicht gezählt. In der vorgesehenen Unterrichtszeit nicht enthalten sind freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, Hausaufgaben, Nachhilfe oder Selbststudium.

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die Schüler im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans unterrichtet werden.

Der Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Die Erfassung der Zeit, die für bestimmte Fächergruppen (Fächer) vorgesehen ist, konzentriert sich eher auf den kleinsten gemeinsamen „Kern“ als auf die durchschnittlich pro Fach aufgewendete Zeit, da die Datenquellen (Richtlinien) keine präziseren Angaben erlauben. Der Pflichtteil des Lehrplans enthält sowohl den Kernpflichtteil als auch den Wahlpflichtteil des Lehrplans.

Der Nichtpflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf die durchschnittliche Unterrichtszeit, auf die Schüler zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden Anspruch haben. Diese Fächer variieren oft von Schule zu Schule oder von Region zu Region und werden z. B. als „Wahlfächer“ angeboten.

In Tabelle D1.1 bezieht sich die typische Unterrichtszeit für 15-Jährige auf den Bildungsgang, den die meisten 15-Jährigen besuchen. Das kann ein Bildungsgang im Sekundarbereich I oder II sein; in den meisten Ländern handelt es sich um allgemeinbildende Bildungsgänge. Wenn das betreffende Bildungssystem die Schüler in diesem Alter unterschiedlichen Arten von Bildungsgängen zuordnet, wurde die durchschnittlich vorgesehene Unterrichtszeit für die wichtigsten üblichen Bildungsgänge geschätzt, gewichtet nach dem Anteil der Schüler in der Jahrgangsstufe, in der sich die meisten 15-Jährigen befinden. Wenn bei der typischen Unterrichtszeit auch berufsbildende

Bildungsgänge berücksichtigt werden, sollte nur der schulische Teil des Bildungsgangs in die Berechnungen eingeflossen sein.

Die Unterrichtszeit für den mindestens zu besuchenden Bildungsgang bezieht sich auf Bildungsgänge, die für Schüler vorgeschrieben sind, bei denen es am wenigsten wahrscheinlich ist, dass sie über die Zeit der Schulpflicht oder des Sekundarbereichs I hinaus weiter zur Schule gehen werden. Solche Bildungsgänge gibt es je nach angewandter Einteilung in Leistungsgruppen oder anderen Differenzierungsstrategien möglicherweise nicht in jedem Land. In vielen Ländern haben die Schüler in allen oder den meisten Bildungsgängen die gleiche Unterrichtszeit, bei der Auswahl der Fächergruppen oder Fächer gibt es jedoch gewisse Wahlmöglichkeiten. Wenn die Bildungsgänge recht lang sind und sich grundlegend unterscheiden, müssen die entsprechenden Entscheidungen oft zu einem frühen Zeitpunkt in der Schullaufbahn getroffen werden.

Zusätzliche Informationen

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Tabelle D1.1

Pflichtunterrichtszeit und vorgesehene Unterrichtszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2007)

Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an Pflicht- und Nichtpflichtunterrichtszeit für 7- und 8-Jährige, 9- bis 11-Jährige, 12- bis 14-Jährige und 15-Jährige

	Altersspanne, innerhalb derer mehr als 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an Pflichtunterrichtszeit					Durchschnittliche jährliche Gesamtstundenzahl an vorgesehener Unterrichtszeit				
		7–8 Jahre	9–11 Jahre	12–14 Jahre	15 Jahre (typischer Bildungsgang)	15 Jahre (mindestens zu besuchender Bildungsgang)	7–8 Jahre	9–11 Jahre	12–14 Jahre	15 Jahre (typischer Bildungsgang)	15 Jahre (mindestens zu besuchender Bildungsgang)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	5–16	954	955	962	938	938	954	955	1 006	993	993
Österreich	5–16	690	767	913	1 005	960	735	812	958	1 050	1 005
Belgien (fläm.)	3–17	a	a	a	a	a	835	835	960	960	450
Belgien (frz.)[1]	3–17	840	840	960	m	m	930	930	1 020	m	m
Tschechische Rep.	5–17	687	806	915	1 030	439	687	806	915	1 030	439
Dänemark	3–16	671	783	900	930	900	671	783	900	930	900
England	4–16	846	893	925	950	a	846	893	925	950	a
Finnland	6–18	608	640	777	856	a	608	683	829	913	a
Frankreich	3–17	913	890	966	1 036	a	913	890	1 060	1 142	a
Deutschland	4–17	634	784	883	895	m	634	784	883	895	m
Griechenland	6–15	828	889	953	1 117	958	828	889	953	1 330	1 170
Ungarn	4–17	555	601	671	763	763	614	724	885	1 106	1 106
Island	3–16	720	792	872	888	a	720	792	872	888	a
Irland	5–18	941	941	848	802	713	941	941	907	891	891
Italien	3–15	891	913	1 001	1 089	m	990	1 023	1 089	1 089	m
Japan	4–17	707	774	868	m	a	707	774	868	m	a
Korea	6–17	612	703	867	1 020	a	612	703	867	1 020	a
Luxemburg	4–15	847	847	782	750	a	847	847	782	750	a
Mexiko	5–14	800	800	1 167	1 058	a	800	800	1 167	1 058	a
Niederlande	4–17	940	1 000	1 027	m	a	940	1 000	1 027	m	a
Neuseeland	4–15	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4–17	656	730	826	855	a	656	730	826	855	a
Polen	6–18	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	5–16	855	849	880	821	m	889	878	905	872	m
Schottland	4–16	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	6–17	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	3–16	793	794	956	979	978	793	794	956	979	978
Schweden	3–18	741	741	741	741	a	741	741	741	741	a
Schweiz	5–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	7–12	720	720	750	810	a	864	864	846	810	a
Vereinigte Staaten	6–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**769**	**810**	**892**	**921**	**831**	**790**	**835**	**926**	**966**	**881**
EU19-Durchschnitt		**781**	**822**	**888**	**918**	**816**	**802**	**847**	**928**	**977**	**867**
Partnerländer											
Brasilien	7–16	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	6–16	1 089	1 089	1 089	1 203	1 203	1 089	1 089	1 089	1 203	1 203
Estland	6–16	595	683	802	840	m	595	683	802	840	m
Israel	5–17	878	867	966	1040	1015	878	884	1016	1089	1064
Russische Föd.	7–15	493	737	879	912	m	493	737	879	912	m
Slowenien	6–17	621	721	791	908	888	621	721	791	908	888

1. „12 bis 14 Jahre" deckt nur 12- und 13-Jährige ab.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664775782328

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 9- bis 11-Jährige (2007)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des Pflichteils des Lehrplans vorgesehen ist

	Kernpflichtteil des Lehrplans															
	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Griechisch und/oder Latein	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige	Gesamt: Kernpflichtteil des Lehrplans	**Wahlpflichtteil des Lehrplans**	**Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans**	**Nichtpflichtteil des Lehrplans**
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien[1]	13	9	3	3	1	n	3	4	4	1	n	1	42	58	100	n
Österreich	24	16	10	3	8	n	n	18	10	8	x(13)	3	100	x(13)	100	6
Belgien (fläm.)[1]	22	19	x(12)	x(12)	7	n	n	10	7	7	n	18	89	11	100	n
Belgien (frz.)[1]	x(12)	x(12)	x(12)	x(12)	5	n	x(12)	x(12)	7	7	x(12)	81	100	n	100	11
Tschechische Rep.[2]	26	19	11	9	12	n	n	14	7	n	n	n	98	2	100	n
Dänemark	26	17	8	4	9	n	n	20	10	4	n	3	100	n	100	n
England	22	19	10	10	4	n	10	9	7	5	n	3	100	n	100	n
Finnland	21	18	10	2	9	n	n	19	9	5	n	n	94	6	100	7
Frankreich	31	18	5	10	10	n	3	11	13	n	n	n	100	n	100	n
Deutschland	20	18	6	7	10	n	1	15	11	7	n	4	98	2	100	n
Griechenland	29	14	11	11	10	n	n	8	7	7	n	2	100	n	100	n
Ungarn	29	17	6	7	9	n	n	14	12	n	5	2	100	n	100	20
Island	16	15	8	8	4	n	6	12	9	3	5	2	89	11	100	n
Irland	29	12	4	8	x(14)	n	n	12	4	10	n	14	92	8	100	n
Italien[3]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	100	12
Japan	19	15	9	9	n	n	n	10	9	n	n	21	92	8	100	m
Korea	19	13	10	10	5	n	2	13	10	n	2	3	87	13	100	n
Luxemburg[4]	25	18	6	2	21	n	n	11	10	7	n	n	100	n	100	n
Mexiko	30	25	15	20	n	n	n	5	5	n	n	n	100	n	100	n
Niederlande[5]	32	19	6	6	1	n	n	9	7	5	3	n	88	13	100	n
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	25	16	7	9	7	n	n	15	9	8	n	3	100	n	100	n
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[6]	15	12	9	6	11	n	x(7)	18	9	n	n	17	97	3	100	5
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	22	17	9	9	13	n	n	11	11	x(14)	n	n	91	9	100	n
Schweden	22	14	12	13	12	n	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	19	13	12	10	9	n	n	7	4	7	2	6	89	11	100	20
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt[1]	**23**	**16**	**8**	**8**	**8**	**n**	**1**	**12**	**8**	**4**	**1**	**4**	**91**	**4**	**100**	**4**
EU19-Durchschnitt[1]	**25**	**16**	**8**	**7**	**9**	**n**	**1**	**13**	**9**	**4**	**1**	**3**	**97**	**3**	**100**	**4**
Partnerländer																
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	15	15	14	4	2	n	7	10	7	5	n	1	79	21	100	n
Estland	21	15	7	6	12	n	4	9	10	n	n	4	88	12	100	n
Israel	19	18	9	6	11	n	n	6	6	6	4	9	92	8	100	2
Russische Föd.	27	16	7	6	9	n	7	7	7	n	n	n	85	15	100	n
Slowenien	18	16	10	8	11	n	2	11	11	n	3	10	100	n	100	n

1. Australien, Belgien (fläm. und frz.) sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 2. Sozialkunde ist bei den 9- und 10-Jährigen in Naturwissenschaften enthalten. 3. Bei den 9- und 10-Jährigen ist der Lehrplan überwiegend flexibel, bei den 11-Jährigen in etwa so wie bei den 12- und 13-Jährigen.
4. Deutsch als Unterrichtssprache ist in „Lesen, Schreiben und Literatur" zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 5. Nur 11-Jährige.
6. Nur 10- und 11-Jährige.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664775782328
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D
1

Tabelle D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit für 12- bis 14-Jährige (2007)

Prozentsatz der vorgesehenen Unterrichtszeit, die für verschiedene Fächer innerhalb des Pflichtteils des Lehrplans vorgesehen ist

	Kernpflichtteil des Lehrplans													Wahlpflichtteil des Lehrplans	Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissen-schaften	Sozialkunde	Moderne Fremdsprachen	Griechisch und/oder Latein	Technik	Kunst	Sport	Religion	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige	Gesamt: Kernpflichtteil des Lehrplans			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	10	9	8	7	4	n	6	6	7	1	n	3	59	41	100	5
Österreich	13	14	13	12	11	1	n	16	10	7	2	n	100	x(13)	100	5
Belgien (fläm.)	14	13	7	9	17	n	4	4	6	6	1	n	80	20	100	n
Belgien (frz.)[1]	16	13	9	13	13	n	3	3	9	6	n	3	88	13	100	6
Tschechische Rep.	12	13	20	16	10	n	3	8	7	n	n	n	88	12	100	n
Dänemark	20	13	14	9	18	n	n	11	8	3	n	3	100	n	100	n
England	12	12	12	12	10	n	11	10	7	4	n	3	93	7	100	n
Finnland	13	13	17	7	14	n	n	15	7	5	4	n	95	5	100	7
Frankreich	16	15	13	13	12	n	6	7	11	n	n	n	93	7	100	10
Deutschland	14	13	10	12	17	n	3	10	9	5	2	2	97	3	100	n
Griechenland	12	11	10	10	12	n	5	6	8	6	1	19	100	n	100	n
Ungarn	17	12	18	12	12	n	3	10	9	n	3	3	100	n	100	32
Island	14	14	8	6	17	n	4	7	8	2	4	3	85	15	100	n
Irland[2]	28	13	8	17	7	n	x(16)	4	5	9	x(16)	5	97	3	100	7
Italien[1]	21	13	9	11	16	n	7	13	6	3	n	n	100	n	100	14
Japan	11	10	9	9	10	n	3	7	9	n	n	18	87	13	100	m
Korea	13	11	11	10	10	n	4	8	8	n	4	5	82	18	100	n
Luxemburg[3]	22	15	5	10	20	n	n	10	8	6	n	5	100	n	100	n
Mexiko	14	14	17	23	9	n	n	6	6	n	9	3	100	n	100	n
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	18	13	10	10	15	n	n	11	9	7	n	5	97	3	100	n
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[4]	11	11	12	13	15	n	4	7	9	n	n	15	98	2	100	3
Schottland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	16	11	11	10	10	n	8	11	7	x(14)	x(14)	3	87	13	100	n
Schweden	22	14	12	13	12	n	x(3)	7	8	x(4)	7	n	94	6	100	n
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	17	13	14	12	12	n	n	4	7	5	4	7	96	4	100	13
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**16**	**13**	**12**	**12**	**13**	**n**	**3**	**8**	**8**	**3**	**2**	**4**	**92**	**8**	**100**	**5**
EU19-Durchschnitt	**16**	**13**	**12**	**12**	**13**	**n**	**4**	**9**	**8**	**4**	**1**	**4**	**95**	**6**	**100**	**6**
Partnerländer																
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	13	13	11	11	7	n	5	10	5	5	n	4	84	16	100	m
Estland	14	14	17	7	17	n	5	7	7	n	n	n	89	11	100	m
Israel	14	14	9	7	15	n	5	5	5	5	5	6	91	9	100	m
Russische Föd.	15	14	24	9	9	n	3	4	6	n	1	n	85	15	100	m
Slowenien	13	13	15	15	11	n	2	6	6	n	n	9	90	10	100	m

1. Nur 12- und 13-Jährige. 2. Bei den 13- und 14-Jährigen ist Kunst im Nichtpflichtteil des Lehrplans enthalten. 3. Deutsch als Unterrichtssprache ist in „Lesen, Schreiben und Literatur" zusätzlich zur Muttersprache Luxemburgisch enthalten. 4. Bei den 14-Jährigen ist Technik in Kunst enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 1

Indikator D2

Wie ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und wie groß sind die Klassen im Durchschnitt?

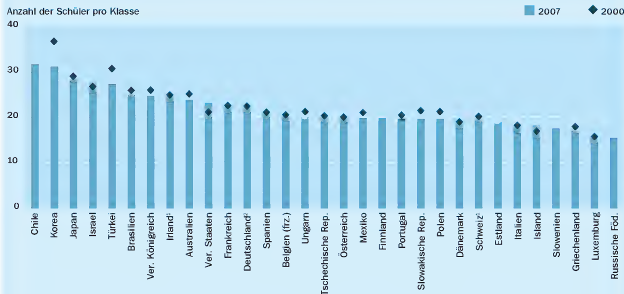
Dieser Indikator untersucht die Zahl der Schüler pro Klasse im Primar- und Sekundarbereich, das zahlenmäßige Verhältnis von Lernenden und Lehrenden in allen Bildungsbereichen (auch nach Art der Bildungseinrichtung aufgeschlüsselt) sowie die Aufteilung der im Bildungsbereich Beschäftigten nach unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten. Die Klassengröße und das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis stellen viel diskutierte Aspekte der Ausbildung von Schülern dar. Zusammen mit der Gesamtunterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der durchschnittlichen Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) und der Aufteilung der Zeit der Lehrer zwischen Unterrichten und anderen Pflichten handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für die Größe des Lehrkörpers in den einzelnen Ländern.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich (2000, 2007)

Die durchschnittliche Klassengröße liegt im Primarbereich bei etwas über 21 Schülern, sie reicht jedoch von mindestens 31 Schülern pro Klasse in Korea und dem Partnerland Chile bis zu fast der Hälfte hiervon in Luxemburg und dem Partnerland Russische Föderation. Zwischen 2000 und 2007 hat sich die durchschnittliche Klassengröße in den einzelnen Ländern nicht wesentlich verändert, aber die Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern sind anscheinend geringer geworden. In Ländern mit relativ großen Klassen im Jahr 2000 (z. B. Japan, Korea und der Türkei) ist die Klassengröße tendenziell zurückgegangen, während sie in Ländern mit relativ kleinen Klassen (z. B. Island) tendenziell gestiegen ist.



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahre 2001 und 2007.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich in 2007.

Quelle: OECD. Daten für 2007: Tabelle D2.1. Daten für 2000: Tabelle D2.5 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Im Sekundarbereich I beträgt die durchschnittliche Klassengröße 24 Schüler pro Klasse, aber sie reicht von mindestens rund 30 Schülern pro Klasse in Japan und Korea sowie den Partnerländern Chile und Israel bis zu höchstens 20 Schülern in Dänemark, Finnland, Island, Luxemburg und der Schweiz (öffentliche Bildungseinrichtungen) sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien.
- Die Zahl der Schüler pro Klasse nimmt vom Primar- zum Sekundarbereich I im Durchschnitt um fast drei Schüler zu. Aufgrund der höheren Unterrichtsstundenzahl pro Jahr nimmt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis jedoch eher ab, je höher der Bildungsbereich ist, obwohl dies nicht für alle Länder zutrifft.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich in privaten Bildungseinrichtungen günstiger als in öffentlichen Einrichtungen. Dies ist besonders auffallend in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs etwa 15 Schüler mehr auf einen Lehrer kommen als in privaten Einrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind im Sekundarbereich I die Klassen in öffentlichen Einrichtungen um einen Schüler größer als in privaten Einrichtungen.
- Im Tertiärbereich ist die Zahl der im Bildungsbereich Beschäftigten im Durchschnitt um 10 Beschäftigte pro 1.000 Lernende höher als im Primar- und Sekundarbereich. An Schulen des Primar- und Sekundarbereichs machen die nicht unterrichtenden Beschäftigten im Durchschnitt 27 Prozent der gesamten unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten aus, während sich ihr Anteil im Tertiärbereich auf rund 40 Prozent beläuft.

Politischer Hintergrund

Klassengröße, Qualität der Bildung und Bildungssysteme

Die Klassengröße ist in vielen OECD-Ländern ein sehr umstrittenes Thema und ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik. Kleinere Klassen, so heißt es oft, ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu konzentrieren, ferner kommt es zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sich die Lehrer auseinandersetzen müssen. Außerdem können kleinere Klassen die Eltern auch bei der Wahl der Schule beeinflussen. In dieser Hinsicht könnte die Klassengröße als ein Kriterium zur Beurteilung der Qualität eines Schulsystems dienen.

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zur Auswirkung unterschiedlicher Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler ergeben jedoch ein ganz uneinheitliches Bild. In diesem Forschungsbereich, der sich als kontrovers erwiesen hat und der bisher nur wenige schlüssige Ergebnisse hervorgebracht hat, gibt es einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen (z. B. benachteiligten Schülern) bemerkbar machen können (z. B. Krueger 2002).

Ein weiterer Grund für die uneinheitlichen Daten zu den Auswirkungen der Klassengröße könnte die Tatsache sein, dass zur Abschätzung der tatsächlichen Auswirkungen dieser Variablen auf die Schülerleistungen keine ausreichende Streuung der Klassengröße vorliegt. Hinzu kommt, dass auch bildungspolitische Maßnahmen zur Gruppierung schwächerer Schüler in kleineren Klassen, um diesen mehr Aufmerksamkeit zu widmen, zusätzliche Leistungssteigerungen, die sonst als Folge kleinerer Klassen zu beobachten wären, verringern können. Schließlich wird die Abschätzung der Auswirkungen dadurch erschwert, dass der Zusammenhang zwischen Klassengröße und Leistung der Schüler oft nicht linear ausfällt.

Viele Faktoren beeinflussen die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, und die Klassengröße ist nur einer von ihnen. Zu den weiteren Faktoren gehören u. a. die Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, das Unterrichtsfach, die Zeitaufteilung der Lehrer zwischen Unterricht und anderen Aufgaben, die Zusammenstellung der Klassen sowie der pädagogische Ansatz und die Praxis des Teamunterrichts.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ist auch ein wichtiger Indikator für die für Bildungszwecke bereitgestellten Ressourcen. Es mag abzuwägen sein zwischen einem geringeren zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis und höheren Lehrergehältern, einer verstärkten beruflichen Weiterentwicklung und Weiterbildung der Lehrkräfte, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Hilfslehrkräften und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem qualifizierter Lehrer liegt. Da außerdem mehr Kinder mit einem speziellen Bildungsbedarf in Regelklassen integriert werden, könnte der verstärkte Einsatz von Fachpersonal und Unterstützungsdiensten die für eine Reduzierung des Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses erforderlichen Ressourcen einschränken.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis ergibt sich, wenn man (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrich-

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und zahlenmäßigem Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Die Zahl der Schüler pro Klasse hängt von einer Reihe verschiedener Faktoren ab: dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, der Zahl der Klassen oder Schüler, für die ein Lehrer verantwortlich ist, der Unterrichtszeit der Schüler im Vergleich zur Länge des Arbeitstags der Lehrkräfte, dem Anteil der Zeit, die Lehrer unterrichten, der Zusammenstellung der Klassen und der Praxis des Teamunterrichts.

In einer Schule mit 48 Vollzeitschülern und 8 Vollzeitlehrkräften beispielsweise beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis 6. Wenn man annimmt, dass Lehrkräfte eine 35-Stunden-Woche haben, wovon 10 Stunden auf Unterricht entfallen, und wenn die Unterrichtszeit für jeden Schüler bei 40 (Zeit-)Stunden pro Woche liegt, dann lässt sich die durchschnittliche Klassengröße unabhängig von der Klassenzusammenstellung der Schüler wie folgt berechnen:

Geschätzte Klassengröße = 6 Schüler pro Lehrkraft × (40 Unterrichtszeitstunden pro Schüler : 10 Unterrichtszeitstunden pro Lehrkraft) = 24 Schüler

Unter Verwendung eines anderen Ansatzes ist die in Tabelle D2.1 dargestellte Klassengröße definiert als der Teil der Schüler in einem allgemeinen Kurs, basierend auf der höchsten Zahl der allgemeinen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Daher wird die errechnete Klassengröße der durchschnittlichen Klassengröße in Tabelle D2.1 dort ziemlich nahekommen, wo Unterricht in Kleingruppen weniger häufig vorkommt (was im Primar- und Sekundarbereich I der Fall ist).

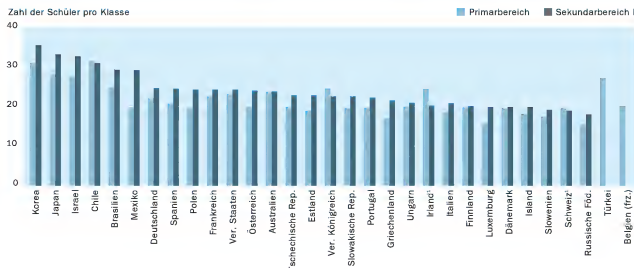
Aufgrund dieser Definitionen kann ein ähnliches zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Klassengrößen führen. So sind beispielsweise im Sekundarbereich I die durchschnittlichen Klassengrößen in Österreich und den Vereinigten Staaten relativ ähnlich (24,1 bzw. 24,3 Schüler, s. Tab. D2.1), während sich das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis mit 10,3 Schülern pro Lehrkraft in Österreich und 14,7 Schülern in den Vereinigten Staaten (s. Tab. D2.2) erheblich unterscheidet. Ein Grund hierfür mag die höhere Zahl an Stunden sein, die Lehrer in den Vereinigten Staaten unterrichten müssen – 1.080 (Zeit-)Stunden in den Vereinigten Staaten gegenüber 607 (Zeit-)Stunden in Österreich (s. Tab. D4.1).

tungen dividiert. Dieses Verhältnis berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages einer Lehrkraft noch, wie viel Zeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet, und kann daher nicht als Klassengröße interpretiert werden (Kasten D2.1).

Die Zahl der unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen pro 1.000 Schüler ist eine Kennzahl für den Anteil der Humanressourcen eines Landes, der für die (Aus-)Bildung der Bevölkerung eingesetzt wird. Sowohl die Zahl

Abbildung D2.2

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2007)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD. Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

derjenigen, die entweder als Lehrer oder als pädagogisches Unterstützungspersonal beschäftigt sind, wie auch die Höhe der Vergütung des Lehrpersonals (s. Indikator D3) sind wichtige Faktoren, die die finanziellen Ressourcen beeinflussen, die Länder für die Bildung aufwenden.

Ergebnisse und Erläuterungen

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich beträgt die Klassengröße im Durchschnitt der OECD-Länder etwas mehr als 21 Schüler pro Klasse, dieser Wert ist jedoch in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Er reicht von mindestens 31 Schülern pro Klasse im Primarbereich in Korea und dem Partnerland Chile bis zu weniger als 20 in Dänemark, Finnland, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Mexiko, Österreich, Polen, Portugal, der Schweiz (öffentliche Bildungseinrichtungen), der Slowakischen Republik und der Tschechischen Republik sowie den Partnerländern Estland, Russische Föderation und Slowenien. Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 24 Schüler pro Klasse. Sie reicht jedoch von fast 36 Schülern pro Klasse in Korea bis zu höchstens 20 Schülern in Dänemark, Finnland, Island, Luxemburg und der Schweiz (öffentliche Bildungseinrichtungen) sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien (Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse tendenziell im Durchschnitt um fast drei Schüler an. In Griechenland, Japan, Korea, Luxemburg, Mexiko, Österreich und Polen sowie den Partnerländern Brasilien und Israel steigt die durchschnittliche Klassengröße um mehr als vier Schüler, während sie in Irland (an öffentlichen Bildungseinrichtungen), dem Vereinigten Königreich und – in geringerem

Ausmaß – im Partnerland Chile zwischen diesen beiden Bildungsbereichen abnimmt (Abb. D2.2). Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, da es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, da hier die Schüler öfter je nach Fach verschieden zusammengesetzte Unterrichtsgruppen bilden.

Zwischen 2000 und 2007 hat sich die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich nicht wesentlich verändert (21,4 Schüler in 2007 gegenüber 22,0 Schülern in 2000). Bei den Ländern mit vergleichbaren Daten nahm die Klassengröße jedoch in den Ländern ab, die im Jahr 2000 größere Klassen hatten (z. B. in Korea, Japan und der Türkei), während die Klassengröße in den Ländern mit den kleinsten Klassengrößen im Jahr 2000 (Island, Italien und Luxemburg) zunahm bzw. konstant blieb. Im Sekundarbereich hat sich die Differenz der Klassengrößen zwischen 2000 und 2007 ähnlich entwickelt, was auch zu einer Verringerung der Bandbreite der Klassengröße in den einzelnen Ländern führte (Tab. D2.1 und Tab. D2.5 im Internet).

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis

Im Primarbereich reicht das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis, ausgedrückt in Vollzeitäquivalenten, von mindestens 25 Schülern pro Lehrer in Korea, Mexiko und der Türkei sowie dem Partnerland Brasilien bis zu weniger als 11 in Griechenland, Italien und Ungarn. Der OECD-Durchschnitt im Primarbereich liegt bei 16 Schülern pro Lehrkraft (Abb. D2.3).

Im Sekundarbereich variiert das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den einzelnen Ländern ähnlich und reicht (in Vollzeitäquivalenten) von 30 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko bis zu weniger als 11 in Belgien, Griechenland, Island, Italien, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Portugal und Spanien sowie dem Partnerland Russische Föderation. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Sekundarbereich 13. Dies liegt sehr nahe bei den ermittelten Werten bzw. entspricht den Werten für Australien (12), Finnland (13), Frankreich (12), Irland (13), Japan (14), Polen (12), Schweden (13), die Schweiz (12), die Slowakische Republik (14), die Tschechische Republik (12) und das Vereinigte Königreich (14) sowie die Partnerländer Estland (12), Israel (12) und Slowenien (12) (Tab. D2.2).

Wie die Unterschiede zwischen den Mittelwerten für das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis zwischen Primar- und Sekundarbereich erkennen lassen, kommen immer weniger Schüler auf eine Lehrkraft (jeweils in Vollzeitäquivalenten), je höher der Bildungsbereich ist. Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nimmt zwischen dem Primar- und Sekundarbereich ab, während gleichzeitig die Klassengrößen tendenziell steigen. Dies trifft auf alle bis auf fünf OECD-Länder (Mexiko, Polen, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) sowie das Partnerland Chile zu.

Die Abnahme des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses vom Primar- zum Sekundarbereich spiegelt Unterschiede in der Unterrichtszeit pro Jahr wider, die mit zunehmend höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt. Sie könnte aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung der Zahl der Lehrkräfte an veränderte demografische Gegebenheiten oder auf Unterschiede bei den von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden in den verschiedenen Bildungsbereichen zurückzuführen sein.

Abbildung D2.3

Zahlenmäßiges Verhältnis von Lernenden zu Lehrenden in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2007)

Zahl der Schüler pro Lehrkraft
(in Vollzeitäquivalenten)

Elementarbereich



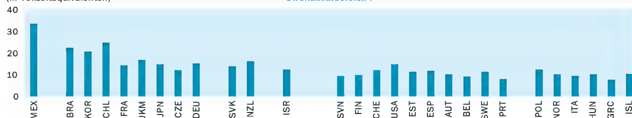
Zahl der Schüler pro Lehrkraft
(in Vollzeitäquivalenten)

Primarbereich



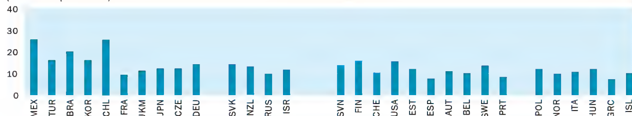
Zahl der Schüler pro Lehrkraft
(in Vollzeitäquivalenten)

Swekundarbereich I



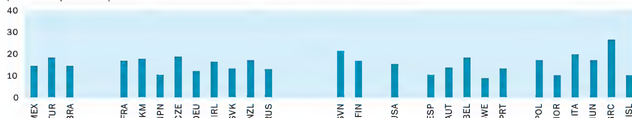
Zahl der Schüler pro Lehrkraft
(in Vollzeitäquivalenten)

Sekundarbereich II



Zahl der Studierenden pro Lehrenden
(in Vollzeitäquivalenten)

Tertiärbereich



Anmerkung: Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkraft-Verhältnisses im Primarbereich.
Quelle: OECD. Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

D 2

Dieser allgemeine Trend ist zwar über alle Länder hinweg zu beobachten, vom pädagogischen Standpunkt her ist jedoch nicht leicht nachzuvollziehen, warum auf höherer Bildungsebene eher ein niedrigeres zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wünschenswert sein sollte (Tab. D2.2).

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis im Elementarbereich wird in Tabelle D2.2 gezeigt. Für den Elementarbereich liegen auch Angaben zum zahlenmäßigen Schüler-Kontaktpersonen-Verhältnis (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) vor. Einige Länder bauen im Elementarbereich in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte. In acht OECD-Ländern sowie zwei Partnerländern ist das gemeldete zahlenmäßige Schüler-Kontaktpersonen-Verhältnis (Tab. D2.2, Spalte 1) geringer als das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis. In Ländern wie Japan, der Slowakischen Republik, der Tschechischen Republik und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Chile ist dieser Unterschied nicht sehr groß, aber in Deutschland, Irland, Österreich und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Brasilien kommen zahlreiche Hilfslehrkräfte zum Einsatz. Daher ist das zahlenmäßige Schüler-Kontaktpersonen-Verhältnis insbesondere in Irland und dem Partnerland Brasilien wesentlich niedriger ist als das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis.

Im Tertiärbereich variiert das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis zwischen 26 Studierenden pro Lehrenden in Griechenland und höchstens 11 in Island, Japan, Norwegen, Schweden und Spanien (Tab. D2.2). Allerdings sollten derartige Vergleiche für den Tertiärbereich mit Vorsicht betrachtet werden, da im Tertiärbereich immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Studierende und Lehrende bestehen.

In 12 der 15 OECD- und Partnerländer mit vergleichbaren Daten ist das zahlenmäßige Studierende-Lehrende-Verhältnis in den stärker berufsorientierten Studiengängen des Tertiärbereichs B niedriger als in Studiengängen des Tertiärbereichs A und den weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen (Tab. D2.2). Die Türkei ist das einzige Land, das im Tertiärbereich B ein signifikant höheres Verhältnis aufweist.

Zahl der Lehrkräfte in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Tabelle D2.3 ist auf den Sekundarbereich beschränkt und veranschaulicht die Lehrressourcen an privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen anhand eines Vergleichs des zahlenmäßigen Verhältnisses Schüler zu Lehrkräften an diesen beiden Arten von Bildungseinrichtungen.

Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in privaten Bildungseinrichtungen sowohl des Sekundarbereichs I als auch des Sekundarbereichs II günstiger und liegt im Sekundarbereich insgesamt bei einem Schüler mehr pro Lehrkraft in öffentlichen Einrichtungen. Die größten Unterschiede gibt es in Mexiko und dem Vereinigten Königreich sowie dem Partnerland Brasilien, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I mindestens 11 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten Bildungseinrichtungen. In Mexiko ist der Unterschied im Sekundarbereich II sogar noch größer.

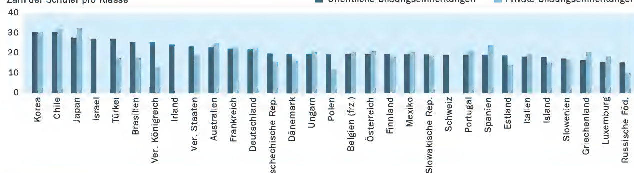
Abbildung D2.4

Durchschnittliche Klassengröße in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2007)

Primarbereich

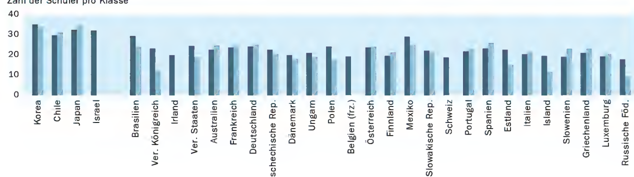
Zahl der Schüler pro Klasse

■ Öffentliche Bildungseinrichtungen ■ Private Bildungseinrichtungen



Sekundarbereich I

Zahl der Schüler pro Klasse



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs.
Quelle: OECD, Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

In einigen Ländern ist das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis in den öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in den privaten Einrichtungen. Der Unterschied ist in Spanien im Sekundarbereich I mit etwa 16 Schülern pro Lehrkraft in privaten Bildungseinrichtungen im Vergleich zu nur 10 Schülern pro Lehrkraft in öffentlichen Einrichtungen am größten.

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I nicht um mehr als einen Schüler (Abb. D2.4 und Tab. D2.1). Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Polen, der Tschechischen Republik, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Estland und Russische Föderation beispielsweise ist die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich um mindestens 4 Schüler pro Klasse größer.

In all diesen Ländern mit Ausnahme der Vereinigten Staaten und des Partnerlands Brasilien ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen klein (mit höchstens 5 Prozent der Schüler im Primarbereich). Umgekehrt dagegen sind in Griechenland,

Japan und Spanien die Klassen in privaten Bildungseinrichtungen in mindestens ähnlichem Umfang größer als in öffentlichen Einrichtungen.

Der Vergleich der Klassengrößen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ergibt auch für den Sekundarbereich I, wo es mehr private Anbieter gibt, ein gemischtes Bild. Die durchschnittliche Klassengröße in privaten Einrichtungen des Sekundarbereichs I ist in 11 OECD-Ländern und 2 Partnerländern größer als in öffentlichen Einrichtungen, die Unterschiede sind jedoch tendenziell kleiner als im Primarbereich.

Es gibt unterschiedliche Gründe für die Länder, öffentliche und private Schulen zu fördern und Ressourcen für sie bereitzustellen. In vielen Ländern ist einer der Gründe, den Schülern und ihren Familien bei der Wahl der Schule mehr Auswahlmöglichkeiten zu bieten. Angesichts der Bedeutung, die in vielen Ländern der Klassengröße bei Diskussionen über das Schulwesen beigemessen wird, könnten die unterschiedlichen Klassengrößen in privaten und öffentlichen Einrichtungen zu den unterschiedlichen Schülerzahlen dieser Einrichtungen beitragen. Interessanterweise gibt es in Ländern mit einem großen privaten Sektor im Primar- und Sekundarbereich I wie Australien, Belgien (frz.), Frankreich, Korea (nur im Sekundarbereich I) und Luxemburg sowie dem Partnerland Chile (Tab. C1.5) im Durchschnitt nur marginale Unterschiede bei der Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen. Wo trotzdem große Unterschiede bestehen, haben private Bildungseinrichtungen tendenziell mehr Schüler pro Klasse als öffentliche Einrichtungen. Dies lässt vermuten, dass in den Ländern, in denen sich ein beachtlicher Anteil der Schüler und Familien für private Bildungseinrichtungen entscheidet, die Klassengröße kein ausschlaggebender Faktor für diese Entscheidung ist.

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte im Bildungssystem

Die Zahl der Lehrenden wirkt sich auf die Ausbildung der Schüler und Studierenden aus und auch auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Ausgaben für Lehrergehälter). Die Ausgaben werden jedoch auch von der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten beeinflusst. Es gibt große Unterschiede innerhalb der im Bildungsbereich Beschäftigten beim Anteil der derjenigen, die unterrichten, und derjenigen, die andere Tätigkeiten ausüben, was Unterschiede in der Organisation und dem Management des jeweiligen Bildungssystems widerspiegelt. Diese Unterschiede zeigen, inwieweit ein bestimmtes Land im Bildungsbereich Personal in den nicht unterrichtenden Bereichen beschäftigt, z. B. Schulleiter ohne Lehrverpflichtung, Berater, Schulkrankenschwestern/-pfleger, Bibliothekare, Wissenschaftler ohne Lehrverpflichtung, Busfahrer, Hausmeister und Wartungspersonal sowie Verwaltungs- und Managementbeschäftigte innerhalb und außerhalb der Schule.

In den 11 OECD- und 2 Partnerländern, die Daten für die einzelnen Kategorien zur Verfügung stellen, liegt an Schulen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs die Zahl der unterrichtenden und der nicht unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich zwischen höchstens rund 90 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Frankreich, Japan und Mexiko sowie dem Partnerland Chile und mindestens 120 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Griechenland, Norwegen, der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten und über 150 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Island und Italien.

In den 13 OECD- und Partnerländern, für die in jeder der Kategorien der im Bildungsbereich Beschäftigten Daten vorliegen, beläuft sich der Anteil der nicht unterrichtenden Beschäftigten (also keine Lehrkräfte, Hilfslehrkräfte oder wissenschaftliche Hilfskräfte) im Durchschnitt auf etwas mehr als ein Viertel der gesamten unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten im Primar- und Sekundarbereich. Ihr Anteil ist in Griechenland mit weniger als 10 Prozent am niedrigsten. In fünf dieser Länder (Island, Italien, der Tschechischen Republik und den Vereinigten Staaten sowie dem Partnerland Chile) machen diese Beschäftigten zwischen 30 und 40 Prozent aller unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten aus, in Mexiko liegt ihr Anteil bei über 40 Prozent (Tab. D2.4a). In einigen Ländern (z. B. Mexiko und der Tschechischen Republik) verbinden sich diese hohen Anteile von nicht unterrichtenden Beschäftigten nicht unbedingt mit überdurchschnittlich hohen Ausgaben pro Schüler, die Ausgaben pro Schüler liegen in diesen Ländern unter dem OECD-Durchschnitt (Tab. B1.2). Dies lässt darauf schließen, das die Gehaltsniveaus der unterschiedlichen Kategorien niedrig genug sind, um die größere Zahl an nicht unterrichtenden Beschäftigten unter den Beschäftigten im Bildungswesen zu kompensieren.

In Island, Italien, Ungarn und den Vereinigten Staaten macht das Wartungs- und Betriebspersonal in Schulen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mehr als 20 Beschäftigte pro 1.000 Schüler in diesen Bildungseinrichtungen aus. Das Verwaltungspersonal reicht von 4 bis 10 Beschäftigten pro 1.000 Schüler im Primar- und Sekundarbereich in Frankreich, Island, Japan, den Vereinigten Staaten und Ungarn bis zu mindestens 18 Beschäftigten pro 1.000 Schüler in Australien, Mexiko und der Tschechischen Republik, dagegen beträgt die Zahl der im Management einer Bildungseinrichtung sowie im Management auf übergeordneten Ebenen Beschäftigten über 6 pro 1.000 Schüler in Mexiko, Norwegen und der Slowakischen Republik und über 10 Beschäftigte in Griechenland und Island (Tab. D2.4a). Schließlich ist die Zahl der Beschäftigten, die als professionelles Unterstützungspersonal für Schüler eingestellt sind, in Italien und den Vereinigten Staaten relativ hoch (rund 10 Beschäftigte pro 1.000 Schüler an Schulen des Primar- und Sekundarbereichs).

Auch im Tertiärbereich gibt es in den 10 OECD- und Partnerländern, für die entsprechend aufgegliederte Daten vorliegen, große Unterschiede innerhalb der im Bildungsbereich Beschäftigten beim Anteil derjenigen, die unterrichten, und derjenigen, die andere Aufgaben wahrnehmen, die Zahl der im Erziehungsbereich Beschäftigten reicht von weniger als 50 Beschäftigten pro 1.000 Studierende in Griechenland bis zu mindestens 150 in Island, Japan, Österreich und den Vereinigten Staaten. In den Ländern mit entsprechend aufgegliederten Daten gibt es im Tertiärbereich durchschnittlich mehr als 10 unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte pro 1.000 Studierende mehr als im Primar- und Sekundarbereich. In sechs der neun Länder mit verfügbaren Daten sowohl für den Tertiärbereich als auch den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich beläuft sich der Unterschied jedoch auf mehr als 20 Beschäftigte.

Im Tertiärbereich machen die Beschäftigten, die nicht zu den Lehrenden zählen, im Durchschnitt der Länder mit Daten für die einzelnen Kategorien fast 40 Prozent der Gesamtzahl der unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäftigten aus. Der Anteil der nicht unterrichtenden Beschäftigten beträgt in den meisten dieser Länder zwischen 30 und 40 Prozent aller unterrichtenden und nicht unterrichtenden Beschäf-

tigten, in der Tschechischen Republik, Ungarn und den Vereinigten Staaten beläuft er sich jedoch auf über 50 Prozent (Tab. D2.4b). Im Vergleich zu anderen Ländern ist in der Tschechischen Republik der größere Anteil des Verwaltungspersonals der Grund hierfür, während es in den Vereinigten Staaten sowohl ein größerer Anteil von im Management Beschäftigten als auch ein größerer Anteil von professionellem Unterstützungspersonal als in den anderen Ländern ist. Hierbei ist interessant, dass zwei der drei Länder (die Tschechische Republik und Ungarn) unterdurchschnittlich niedrige Kosten pro Studierenden im Tertiärbereich aufweisen (Tab. B1.2), was zeigt, dass der Anteil der nicht unterrichtenden Beschäftigten nicht unbedingt zu überdurchschnittlich hohen Kosten pro Studierenden führen muss (wie oben bereits für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aufgezeigt).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Schul-/Studienjahr 2006/07 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2008 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Die Klassengröße wurde berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wurde. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, wurden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I, Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Das zahlenmäßige Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis wurde berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrer des gleichen Bildungsbereichs und der entsprechenden Art der Bildungseinrichtung dividiert wurde.

Die Untergliederung des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses nach Art der Bildungseinrichtung unterscheidet zwischen Schülern und Lehrkräften an öffentlichen und an privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierten sowie unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). In einigen Ländern besucht nur ein geringer Prozentsatz der Schüler private Bildungseinrichtungen (Tab. C1.5).

Zu den unterrichtenden Beschäftigten gehören:

- Lehrkräfte – Der Begriff „Lehrkraft" umfasst voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrer, Förderlehrer und andere Lehrer, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Förderraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Diese Kategorie umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben ein gewisses Maß an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützten, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht erfasst sind.
- Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten – Hierzu gehören nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Studierende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

Nicht unterrichtendes Personal wird in vier Kategorien aufgeteilt:

- Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende umfasst voll qualifiziertes Personal, das die Schüler/Studierenden beim Lernen unterstützt. In vielen Fällen haben Angehörige dieser Kategorie zunächst eine Qualifikation als Lehrer erworben, dann aber andere Positionen innerhalb des Bildungssystems übernommen. Diese Kategorie umfasst auch alle im Bildungsbereich Beschäftigten, die Gesundheits- und soziale Unterstützungsdienste für Schüler/Studierende leisten, wie z. B. Berater, Bibliothekare, Ärzte, Zahnärzte, Krankenschwestern und -pfleger, Psychiater und Psychologen sowie andere Beschäftigte mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.
- Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf übergeordneten Ebenen umfasst hauptberuflich Beschäftigte, die für das Management und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen verantwortlich sind, sowie Beschäftigte, die für die Qualitätskontrolle und das Management auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems verantwortlich sind. Unter diese Kategorie fallen Rektoren/Präsidenten, stellvertretende Rektoren/Präsidenten, Direktoren, stellvertretende Direktoren, Schulleiter, stellvertretende Schulleiter, leitende Beamte im Bildungsbereich und andere Beschäftigte im Bereich Management mit ähnlichen Verantwortungsbereichen.
- Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneten Ebenen umfasst alle Beschäftigten, die die Verwaltung und das Management einer Bildungseinrichtung unterstützen bzw. auf übergeordneten Ebenen des Bildungssystems unterstützend tätig sind. Dieser Kategorie werden zugerechnet: Beschäftigte am Empfang, in Sekretariaten, Schreibkräfte, Buchhalter und Bürokräfte, Fachleute, Computerprogrammierer, Netzwerkadministratoren oder in anderen Tätigkeiten mit ähnlichen Funktionen und Verantwortungsbereichen Tätige.
- Wartungs- und Betriebspersonal umfasst Beschäftigte, die für die Wartung und den Betrieb der Bildungseinrichtungen, den Transport der Schüler/Studierenden zur und von der Schule, die Schulsicherheit und die Kantine eingesetzt werden. Diese Kategorie umfasst die folgenden Beschäftigten: Maurer, Zimmerleute, Elektriker, Wartungspersonal, Maler und Tapezierer, Gipser, Installateure und Fahrzeugmechaniker; ferner Busfahrer und Fahrer anderer Fahrzeuge, Bauarbeiter, Gärtner und Platzwarte, Busbetreuer und Schülerlotsen, Köche, Aufsichtspersonal, Kantinenpersonal und andere Beschäftigte mit ähnlichen Aufgabenbereichen.

Zusätzliche Informationen

Eine Tabelle mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator findet sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787.664818147180:

- Table D2.5: Average class size, by type of institution and level of education (Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich) (2000)

Hinweise zu den in Bezug auf diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich (2007)

Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I (Allgemeinbildende Ausbildungsgänge)				
		Private Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	23,3	25,1	25,1	a	23,8	23,1	25,1	25,1	a	23,8
Österreich	19,9	21,3	x(2)	x(2)	19,9	24,0	24,6	x(7)	x(7)	24,1
Belgien	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m
Belgien (frz.)	19,9	20,8	20,8	a	20,2	19,8	m	m	a	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	20,0	16,0	16,0	a	20,0	22,9	20,8	20,8	a	22,9
Dänemark	20,0	16,5	16,5	a	19,5	20,2	18,5	18,5	a	19,9
Finnland	19,8	18,4	18,4	a	19,8	20,0	21,7	21,7	a	20,1
Frankreich	22,6	22,9	x(2)	x(2)	22,6	24,1	24,9	25,1	13,7	24,3
Deutschland	22,1	22,7	22,7	x(3)	22,1	24,6	25,5	25,5	x(8)	24,7
Griechenland	16,8	20,9	a	20,9	17,0	21,5	23,6	a	23,6	21,6
Ungarn	19,9	21,0	21,0	a	20,0	21,2	19,4	19,4	a	21,0
Island	18,2	15,5	15,5	n	18,2	19,9	11,8	11,8	n	19,8
Irland	24,5	m	a	m	m	20,3	m	a	m	m
Italien	18,4	20,1	a	20,1	18,6	20,8	21,8	a	21,8	20,9
Japan	28,1	33,0	a	33,0	28,2	33,0	35,6	a	35,6	33,2
Korea	31,0	30,8	a	30,8	31,0	35,8	34,7	34,7	a	35,6
Luxemburg	15,6	18,5	18,2	18,5	15,8	19,8	20,8	20,8	21,0	20,0
Mexiko	19,7	20,9	a	20,9	19,8	29,6	25,3	a	25,3	29,2
Niederlande	x(5)	x(5)	x(5)	a	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Polen	19,9	11,9	11,8	12,0	19,6	24,6	17,9	25,5	16,0	24,3
Portugal	19,5	21,4	24,0	20,7	19,7	22,2	23,5	23,8	23,1	22,3
Slowakische Rep.	19,7	18,8	18,8	n	19,6	22,6	21,8	21,8	n	22,5
Spanien	19,5	24,2	24,3	23,5	20,8	23,7	26,5	26,7	24,7	24,5
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19,5	m	m	m	m	19,0	m	m	m	m
Türkei	27,5	17,8	a	17,8	27,2	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	25,8	13,1	a	13,1	24,6	23,7	12,5	17,8	11,7	22,6
Vereinigte Staaten	23,6	19,4	a	19,4	23,1	24,9	19,3	a	19,3	24,3
OECD-Durchschnitt	**21,4**	**20,5**	**19,5**	**20,9**	**21,4**	**23,4**	**22,7**	**22,6**	**21,4**	**23,9**
EU19-Durchschnitt	**20,2**	**19,3**	**19,3**	**18,4**	**20,0**	**22,1**	**21,6**	**22,3**	**19,5**	**22,4**
Partnerländer										
Brasilien	25,9	18,0	a	18,0	24,9	30,0	24,4	a	24,4	29,4
Chile	30,7	32,2	34,0	23,9	31,5	30,3	31,7	33,2	24,5	30,9
Estland	19,1	14,3	a	14,3	18,9	23,0	15,3	a	15,3	22,8
Israel	27,6	a	a	a	27,6	32,7	a	a	a	32,7
Russische Föd.	15,5	10,2	a	10,2	15,5	18,1	9,6	a	9,6	18,0
Slowenien	17,5	17,0	17,0	n	17,5	19,2	23,5	23,5	n	19,2

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D2.2

Zahlenmäßiges Lernende-Lehrende-Verhältnis in Bildungseinrichtungen (2007)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Elementarbereich		Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
	Schüler zu Kontaktpersonen (Lehrer und Hilfslehrkräfte)	Schüler zu Lehrkräften		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Tertiärbereich B	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien[1,2]	m	m	15,9	x(6)	x(6)	12,1	m	m	15,0	m
Österreich	14,1	16,4	13,6	10,3	11,0	10,6	9,6	7,0	14,6	13,7
Belgien[3]	16,0	16,0	12,6	9,2	10,2	9,8	x(5)	x(10)	x(10)	18,1
Kanada[2]	m	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	16,4	m	m	m	m
Tschechische Rep.	13,4	13,6	18,7	12,3	12,3	12,3	16,9	15,2	19,0	18,6
Dänemark	m	6,0	x(4)	11,2	m	m	m	m	m	m
Finnland	m	11,4	15,0	9,9	15,9	13,1	x(5)	n	16,6	16,6
Frankreich[3]	19,2	19,2	19,7	14,3	9,6	11,9	x(8)	16,8	16,6	16,6
Deutschland	11,1	14,4	18,3	15,2	14,3	14,9	14,9	11,8	12,2	12,1
Griechenland	11,9	11,9	10,1	7,7	7,3	7,5	7,0	23,0	28,6	26,3
Ungarn	m	10,8	10,2	10,2	12,1	11,1	11,4	18,5	17,0	17,1
Island	7,3	7,3	x(4)	10,4	10,2	10,3	x(5,10)	x(10)	x(10)	10,2
Irland[2]	7,0	13,8	17,9	x(6)	x(6)	13,2	x(6)	x(10)	x(10)	16,5
Italien	11,8	11,8	10,5	9,4	10,8	10,2	m	9,3	19,6	19,5
Japan	16,1	16,8	19,0	14,8	12,5	13,5	x(5,10)	7,9	11,8	10,6
Korea	18,7	18,7	25,6	20,5	16,2	18,2	a	m	m	m
Luxemburg[2]	m	12,6	11,2	x(6)	x(6)	9,0	m	m	m	m
Mexiko	28,4	28,4	28,0	33,3	25,7	30,3	a	12,3	14,5	14,4
Niederlande	m	x(3)	15,6	x(6)	x(6)	15,7	x(6)	m	15,1	m
Neuseeland	10,5	10,5	17,5	16,2	13,3	14,7	16,6	15,5	17,5	17,0
Norwegen[2]	m	m	11,0	10,2	9,8	10,0	x(5)	x(10)	x(10)	10,0
Polen	m	18,6	11,0	12,4	12,2	12,3	13,2	12,8	17,2	17,2
Portugal	m	15,9	11,8	7,9	8,4	8,1	x(5)	x(10)	x(10)	13,2
Slowakische Rep.	13,3	13,4	17,9	13,9	14,1	14,0	9,8	10,5	13,2	13,2
Spanien	m	13,7	13,6	11,7	7,7	10,0	a	8,0	11,1	10,4
Schweden	m	12,5	12,3	11,5	13,6	12,5	12,2	x(10)	x(10)	8,8
Schweiz[1,2]	m	16,9	14,8	12,3	10,6	11,9	m	m	m	m
Türkei	m	25,9	26,2	a	16,2	16,2	a	58,1	13,8	18,1
Ver. Königreich[1]	18,0	18,4	19,4	16,7	11,3	13,6	x(5)	x(10)	x(10)	17,6
Vereinigte Staaten	11,3	13,8	14,6	14,7	15,6	15,1	21,7	x(10)	x(10)	15,1
OECD-Durchschnitt	**14,3**	**14,9**	**16,0**	**13,2**	**12,5**	**13,0**	**13,3**	**15,1**	**16,1**	**15,3**
EU19-Durchschnitt	**13,6**	**13,9**	**14,4**	**11,5**	**11,4**	**11,7**	**11,9**	**13,3**	**16,7**	**16,0**
Partnerländer										
Brasilien	14,7	19,9	25,8	22,3	20,2	21,4	a	x(10)	x(10)	14,3
Chile	17,7	19,1	24,7	24,7	25,7	25,3	a	m	m	m
Estland	m	m	14,4	11,4	12,2	11,8	x(5)	m	m	m
Israel	m	m	16,4	12,4	11,8	12,0	m	m	m	m
Russische Föd.[2,4]	m	m	17,0	x(6)	x(6)	8,8	x(6)	10,7	13,7	12,9
Slowenien	9,4	9,4	15,2	9,5	13,9	11,7	x(5)	x(10)	x(10)	21,2

1. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (für Australien nur im Tertiärbereich A und bei weiterführenden forschungsorientierten Studiengängen; für Irland nur im Sekundarbereich; für die Russische Föderation nur im Primarbereich). 3. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen. 4. Ohne Teilzeitbeschäftigte in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I und in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D2.3

Zahlenmäßiges Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis nach Art der Bildungseinrichtung (2007)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat		
		Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	x(9)	x(10)	x(11)	a	x(9)	x(10)	x(11)	a	12,3	11,7	11,7	a
Österreich	10,2	11,5	x(2)	x(2)	11,0	11,0	x(6)	x(6)	10,5	11,3	x(10)	x(10)
Belgien[2]	8,9	m	9,4	m	10,5	m	10,0	m	9,9	m	9,8	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	12,3	10,7	10,7	a	12,0	14,3	14,3	a	12,2	13,7	13,7	a
Dänemark[3]	11,2	11,1	11,1	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Finnland[4]	9,9	9,8	9,8	a	15,2	20,8	20,8	a	12,6	18,1	18,1	a
Frankreich	14,2	m	15,0	m	9,4	m	10,3	m	11,7	m	12,7	m
Deutschland	15,3	14,6	14,6	x(3)	14,3	13,7	13,7	x(7)	15,0	14,3	14,3	x(11)
Griechenland	7,6	6,9	a	6,9	7,4	6,3	a	6,3	7,5	6,6	a	6,6
Ungarn	10,3	10,1	10,1	a	12,2	11,3	11,3	a	11,2	10,9	10,9	a
Island[3,4]	10,4	9,5	9,5	n	10,1	11,6	11,6	n	10,3	11,0	11,0	n
Irland[2]	x(9)	x(10)	a	x(12)	x(9)	x(10)	a	x(12)	13,2	m	a	m
Italien	9,5	6,9	a	6,9	11,7	4,3	a	4,3	10,7	5,0	a	5,0
Japan[4]	14,9	13,1	a	13,1	11,8	14,2	a	14,2	13,4	14,0	a	14,0
Korea	20,5	20,7	20,7	a	15,7	16,8	16,8	a	18,4	17,8	17,8	a
Luxemburg	x(9)	m	m	m	x(9)	m	m	m	9,0	m	m	m
Mexiko	35,8	22,6	a	22,6	30,8	15,5	a	15,5	34,1	18,8	a	18,8
Niederlande	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Neuseeland	16,3	15,3	16,2	13,5	13,2	13,5	15,6	9,5	14,8	14,2	15,8	11,1
Norwegen	10,2	m	m	m	9,8	m	m	m	10,0	m	m	m
Polen	12,5	10,2	12,3	9,6	12,4	9,7	14,3	9,1	12,4	9,8	13,4	9,2
Portugal	7,7	9,5	9,6	9,3	9,0	6,6	11,2	5,7	8,2	7,6	10,2	6,5
Slowakische Rep.	13,9	13,2	13,2	n	14,4	19,6	19,6	n	14,1	16,6	16,6	n
Spanien	10,3	16,2	16,2	15,9	7,1	10,0	9,9	10,3	8,9	13,9	14,5	11,8
Schweden	11,4	12,3	12,3	n	13,4	15,4	15,4	n	12,4	14,0	14,0	n
Schweiz[5]	12,3	m	m	m	10,6	m	m	m	11,9	m	m	m
Türkei	a	a	a	a	16,9	6,7	a	6,7	16,9	6,7	a	6,7
Ver. Königreich[1]	18,1	7,3	25,0	6,3	12,2	6,6	5,1	6,7	14,7	6,9	13,9	6,5
Vereinigte Staaten	15,6	9,3	a	9,3	16,4	10,6	a	10,6	15,9	9,9	a	9,9
OECD-Durchschnitt	**13,3**	**12,0**	**13,5**	**8,7**	**12,8**	**11,9**	**13,3**	**7,1**	**13,0**	**12,0**	**13,7**	**7,6**
EU19-Durchschnitt	**11,4**	**10,7**	**13,0**	**9,1**	**11,5**	**11,5**	**13,0**	**7,1**	**11,4**	**11,4**	**13,5**	**7,6**
Partnerländer												
Brasilien	24,0	12,8	a	12,8	22,6	11,8	a	11,8	23,4	12,2	a	12,2
Chile	25,3	24,1	25,6	17,3	26,0	25,5	28,8	14,3	25,7	25,0	27,7	15,1
Estland	11,5	8,5	a	8,5	12,3	9,5	a	9,5	11,9	9,2	a	9,2
Israel	12,4	a	a	a	11,8	a	a	a	12,0	a	a	a
Russische Föd.	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Slowenien[2]	9,5	4,3	4,3	n	14,0	13,4	x(6)	x(6)	11,7	12,6	x(10)	x(10)

1. Umfasst nur allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II. 2. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Sekundarbereich I umfasst auch Primarbereich. 4. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge des postsekundaren Bereichs. 5. Im Sekundarbereich II nur allgemeinbildende Bildungsgänge.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Tabelle D2.4a

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs (2007)

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen des Primar- und Sekundarbereichs pro 1.000 Schüler (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Lehrende Beschäftigte		Professionelle Unterstützung für Schüler/Studierende	Beschäftigte in Management/Qualitätskontrolle/Verwaltung		Wartungs- und Betriebspersonal	Gesamt: unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte
	Lehrkräfte, akademische Mitarbeiter und andere Lehrende	Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten		Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf übergeordneten Ebenen	Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneten Ebenen		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	71,3	x(5)	2,3	m	20,5	2,9	97,0
Österreich	88,2	m	m	m	m	m	m
Belgien[1]	92,6	m	m	4,2	m	m	m
Kanada[2]	61,2	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	71,8	1,1	7,6	4,3	19,5	16,8	121,2
Dänemark	89,4	m	m	m	m	m	m
Finnland[1]	72,6	9,6	m	3,0	m	m	m
Frankreich[2]	69,8	2,4	m	4,7	5,3	8,3	90,5
Deutschland	63,3	m	m	m	m	m	m
Griechenland	117,4	0,4	a	10,7	1,4	0,3	130,3
Ungarn[3]	92,0	m	2,5	x(1,5)	9,5	22,8	126,8
Island[1,3]	96,9	7,7	5,7	11,7	4,8	24,6	151,4
Irland	64,3	m	m	m	m	m	m
Italien[1,3]	97,1	3,2	10,8	2,7	14,0	28,6	156,4
Japan[1,3]	63,5	m	5,5	5,6	4,9	5,8	85,3
Korea[1]	47,0	a	m	2,8	m	m	m
Luxemburg[2]	100,0	m	m	m	m	m	m
Mexiko[1,3]	34,5	0,2	1,1	6,3	18,0	5,9	66,1
Niederlande	63,9	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	63,3	m	m	m	m	m	m
Norwegen[1,2]	95,6	8,1	4,4	8,3	m	5,7	122,2
Polen[1,2]	84,5	m	4,9	5,5	m	m	m
Portugal	104,0	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.[1]	67,4	1,2	0,2	6,8	m	m	m
Spanien	86,9	m	m	m	m	m	m
Schweden	80,5	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	75,1	m	m	m	m	m	m
Türkei	43,4	a	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	65,8	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	67,2	13,3	9,7	5,2	10,0	27,1	132,5
OECD-Durchschnitt	**76,4**	**4,7**	**5,0**	**5,8**	**10,8**	**13,5**	**116,3**
EU19-Durchschnitt	**82,7**	**3,0**	**5,2**	**5,3**	**10,0**	**15,4**	**125,0**
Partnerländer							
Brasilien	43,4	m	m	m	m	m	m
Chile	40,0	a	0,5	4,3	1,2	16,3	62,4
Estland	78,8	m	m	m	m	m	m
Israel	70,7	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	95,3	m	m	m	m	m	m
Slowenien[1,3]	78,4	7,9	9,4	4,5	m	m	100,2

1. „Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf übergeordneten Ebenen" ohne Management auf übergeordneten Ebenen. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. „Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneten Ebenen" ohne Verwaltungspersonal auf übergeordneten Ebenen.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Tabelle D2.4b

Unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2007)

Lehrende und nicht lehrende Beschäftigte in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs pro 1.000 Studierende (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Lehrende Beschäftigte		Professionelle Unterstützung für Studierende	Beschäftigte in Management/ Qualitätskontrolle/Verwaltung		Wartungs- und Betriebspersonal	Gesamt: lehrende und nicht lehrende Beschäftigte
	Lehrkräfte, akademische Mitarbeiter und andere Lehrende	Hilfslehrkräfte sowie Lehr- und wissenschaftliche Assistenten		Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf übergeordneten Ebenen	Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneten Ebenen		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien[1,2]	66,8	5,0	m	m	m	m	m
Österreich[2,3,4]	73,2	34,3	2,1	1,2	44,9	4,8	160,6
Belgien	55,1	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Tschechische Rep.	53,7	1,8	8,6	1,5	33,4	13,3	112,3
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	60,1	m	m	m	m	m	m
Frankreich[1,5]	61,7	a	1,0	6,5	7,7	14,0	90,9
Deutschland	82,6	m	m	m	m	m	m
Griechenland	38,0	a	a	1,1	7,8	1,0	47,9
Ungarn[3,4,6]	58,6	m	x(5)	x(5)	87,0	x(5)	145,5
Island[3,4]	97,6	3,2	3,2	10,5	24,8	12,2	151,6
Irland	60,5	m	m	m	m	m	m
Italien[3,4]	51,3	8,6	3,6	0,4	28,8	3,3	95,8
Japan[3,4]	94,8	m	24,8	0,5	26,0	4,3	150,4
Korea	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[3,4]	69,4	m	m	6,2	n	n	m
Niederlande	66,2	m	m	m	m	m	m
Neuseeland[1,4]	58,8	15,9	5,9	4,1	35,1	5,4	125,1
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m
Polen	58,3	m	12,5	30,1	m	m	m
Portugal	75,8	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.[3]	75,9	m	m	0,9	m	m	m
Spanien	95,8	m	m	m	m	m	m
Schweden	114,2	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	55,3	a	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	56,9	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	66,1	7,9	44,8	14,4	40,9	19,5	193,7
OECD-Durchschnitt	**68,6**	**11,0**	**11,8**	**6,5**	**33,6**	**8,6**	**127,4**
EU19-Durchschnitt	**66,9**	**14,9**	**5,5**	**6,0**	**34,9**	**7,3**	**108,8**
Partnerländer							
Brasilien	69,7	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1]	81,4	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	77,7	m	m	m	m	m	m
Slowenien[3,4]	47,1	33,4	21,0	3,5	13,6	4,7	123,4

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Ohne Tertiärbereich B. 3. „Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf übergeordneten Ebenen" ohne Management auf übergeordneten Ebenen. 4. „Verwaltungspersonal in Bildungseinrichtungen und auf übergeordneten Ebenen" ohne Verwaltungspersonal auf übergeordneten Ebenen. 5. „Management einer Bildungseinrichtung sowie Management auf übergeordneten Ebenen" ohne Management einer Bildungseinrichtung. 6. Tertiärbereich B ist teilweise in Sekundarbereich II enthalten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/664810147180

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 2

Indikator D3

Wie hoch sind die Lehrergehälter?

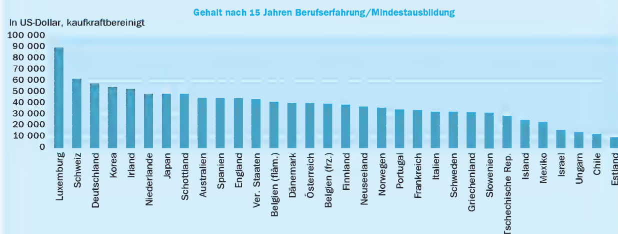
Dieser Indikator beschreibt das Anfangs-, das mittlere und das Höchstgehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs sowie verschiedene Zusatzvergütungen und Anreizsysteme, die zur Belohnung von Lehrern eingesetzt werden. Mit der Arbeits- und Unterrichtszeit der Lehrer in Indikator D4 und den Lehrergehältern in diesem Indikator werden einige der zentralen Kennzahlen des beruflichen Alltags von Lehrern vorgestellt. Unterschiede bei den Lehrergehältern zusammen mit anderen Faktoren wie dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2) erklären bis zu einem gewissen Grad die unterschiedliche Höhe der Bildungsausgaben pro Schüler (s. Indikatoren B1 und B7).

Wichtigste Ergebnisse

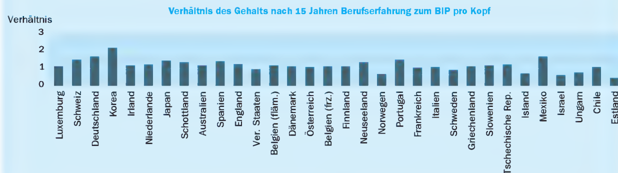
Abbildung D3.1

Lehrergehälter im Sekundarbereich I (2007)

Die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I liegen zwischen weniger als 15.000 US-Dollar in Ungarn sowie den Partnerländern Chile und Estland, mindestens 52.000 US-Dollar in Deutschland, Irland, Korea und der Schweiz und mehr als 89.000 US-Dollar in Luxemburg.



Die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I sind in Korea mehr als doppelt so hoch wie das BIP pro Kopf, während sich diese Gehälter in Island, Norwegen und den Partnerländern Estland und Israel auf höchstens 75 Prozent des BIP pro Kopf belaufen.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Jahresgehalts von Lehrern im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestausbildung).
Quelle: OECD. Tabelle D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665004614152

D 3

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Zwischen 1996 und 2007 sind die Lehrergehälter in praktisch allen Ländern real angestiegen, wobei die größten Steigerungen in Finnland, Mexiko und Ungarn (und bei den Anfangsgehältern in Australien) sowie im Partnerland Estland zu beobachten waren. In Spanien kam es in diesem Zeitraum zu einem realen Rückgang der Gehälter im Primar- und Sekundarbereich II, die jedoch immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um 42 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich; der Unterschied beläuft sich in Neuseeland, Schottland und dem Partnerland Chile auf höchstens 5 Prozent, während er nur in Dänemark mehr als 75 Prozent beträgt.
- Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich sind die Höchstgehälter im Durchschnitt um rund 70 Prozent höher als die Anfangsgehälter, wobei diese Differenz von Land zu Land variiert und im Großen und Ganzen im Verhältnis zur Zahl der Jahre steht, die ein Lehrer benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. Die Höchstgehälter in Korea beispielsweise sind fast dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter, es dauert jedoch 37 Jahre, bis man die Spitze der Gehaltsskala erreicht. In Portugal erreichen Lehrer – bei einem fast gleichen Verhältnis zwischen Höchst- und Anfangsgehalt wie in Korea – bereits nach 26 Dienstjahren das Höchstgehalt. Nicht alle Lehrer in jedem Land gelangen jedoch an die Spitze der Gehaltsskala. In den Niederlanden beispielsweise gibt es drei verschiedene Gehaltsstufen für Lehrer im Sekundarbereich, 2006 bezogen nur 14,8 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich Höchstgehälter.

Politischer Hintergrund

Die Lehrergehälter sind der größte Einzelposten bei den Kosten der Schulausbildung. Diese Gehälter sind daher für die politischen Entscheidungsträger, die sowohl die Qualität des Unterrichts als auch einen ausgeglichenen Bildungsetat aufrechterhalten wollen, ein entscheidender Faktor (s. Indikator B6). Die Höhe der Bildungsetats spiegelt das Ausbalancieren vieler miteinander in Zusammenhang stehender Faktoren wider: der Lehrergehälter, des zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisses, des Umfangs der vorgesehenen Unterrichtszeit für Schüler und der festgelegten Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.

Allen OECD-Ländern ist es ein zentrales Anliegen, dafür Sorge zu tragen, dass es genug qualifizierte Lehrer gibt. In einem wettbewerbsorientierten Arbeitsmarkt für Lehrer würde die relative Höhe des Gehalts, das Lehrern verschiedener Ausrichtungen gezahlt wird, das Verhältnis von Angebot und Nachfrage nach diesen Lehrern widerspiegeln. In den OECD-Ländern trifft dies jedoch häufig nicht zu, da die Gehälter und andere Arbeitsbedingungen meistens zentral festgelegt werden und für alle Lehrer gelten. Die Gehälter und die Arbeitsbedingungen von Lehrern unterliegen daher politischer Gestaltung, durch die sowohl die Nachfrage nach als auch das Angebot an Lehrern beeinflusst werden kann. Außerdem können Gehälter und Arbeitsbedingungen eine wichtige Rolle dabei spielen, Menschen überhaupt für den Beruf des Lehrers zu interessieren, sie aus- und weiterzubilden und so auf Dauer qualifizierte und engagierte Lehrkräfte zu beschäftigen.

Ein Vergleich der Gehaltsniveaus an verschiedenen Punkten der beruflichen Laufbahn erlaubt eine erste Analyse der Laufbahnstrukturen und der mit einem beruflichen Aufstieg verbundenen Gehälter von Lehrern. Theoretisch kann die Gehaltsstruktur Einkommensanreize und höhere Vergütungen und Besoldungen vorsehen, um hoch qualifizierte Lehrer zu gewinnen und ihre Arbeitszufriedenheit und Leistungen zu steigern. Weitere wichtige Aspekte der Laufbahnstruktur von Lehrern sind die Probezeit zu Beginn der Laufbahn und gegebenenfalls die Unkündbarkeit des Arbeitsverhältnisses (s. Indikator D3 in *Bildung auf einen Blick 2007*). Gehaltssteigerungen können an verschiedenen Punkten der Gehaltsstruktur konzentriert sein – in einer frühen Phase der Laufbahn, erst nach Jahren der Erfahrung, oder ihre Verteilung ist eher linear, d. h., die Gehälter steigen über die gesamte Laufbahn hinweg stetig an.

Ergebnisse und Erläuterungen

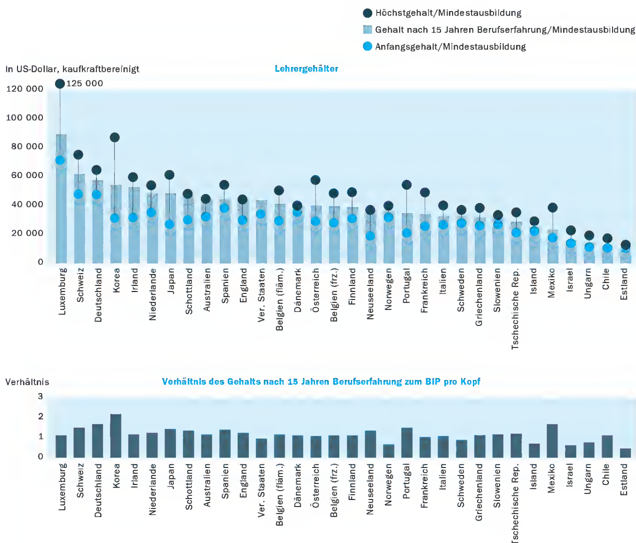
Vergleich der Lehrergehälter

In diesem Indikator werden die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter, die Gehälter in der Mitte der Laufbahn (im Nachfolgenden als die mittleren Gehälter bezeichnet) und die Höchstgehälter von Lehrern mit der Mindestqualifikation zum Unterrichten an öffentlichen Schulen des Primar- und Sekundarbereichs verglichen. Zunächst werden die Lehrergehälter in absoluten Zahlen an drei prägnanten Punkten der beruflichen Laufbahn untersucht: das Anfangsgehalt, das Gehalt in der Mitte der Laufbahn und das Höchstgehalt. Danach werden die Gehaltsniveaus in rela-

Abbildung D3.2

Lehrergehälter (Mindestgehalt, mit 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt) im Sekundarbereich I (2007)

Gesetzliche, bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und das Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Jahresgehalts von Lehrern im Sekundarbereich I nach 15 Jahren Berufserfahrung (mit Mindestausbildung).
Quelle: OECD. Tab. D3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665004614152

tiven Zahlen verglichen. Abschließend werden die Veränderungen dieser Gehälter zwischen 1996 und 2007 dargestellt.

Internationale Gehaltsvergleiche liefern eine vereinfachende Darstellung der Vergütung, die Lehrer für ihre Arbeit erhalten. Sie vermitteln nur einen ersten Eindruck der Vergütungssysteme und der Schlussfolgerungen, die daraus bezüglich der wirtschaftlichen Situation dieser Berufsgruppe gezogen werden können. Bei der Interpretation derartiger Vergleiche ist besondere Vorsicht geboten, weil in den OECD-Ländern große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und der Sozialsysteme sowie des Einsatzes finanzieller Anreize bestehen (wie beispielsweise eine Art Ortszuschlag für das Unterrichten in abgelegenen Regionen, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öf-

fentlichen Verkehr, Steuerermäßigungen beim Erwerb kultureller Güter sowie andere, quasi pekuniäre Zuwendungen, die zum Grundgehalt eines Lehrers beitragen).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, die in diesem Indikator erfasst sind, sind zu unterscheiden sowohl von den tatsächlichen Ausgaben für Gehälter, die von staatlicher Seite zu leisten sind, als auch von den Durchschnittsgehältern der Lehrer, die auch durch andere Faktoren beeinflusst werden, wie z. B. die Altersstruktur der Lehrerschaft und das Ausmaß, in dem Teilzeitverträge geschlossen werden. Indikator B6 zeigt die Gesamtbeträge, die für Lehrergehälter und -vergütungen aufgewendet werden. Da außerdem die Unterrichtszeit, die Arbeitsbelastung der Lehrer und der Anteil der teilzeitbeschäftigten Lehrer in den einzelnen Ländern stark voneinander abweichen können, sind diese Faktoren bei einer Gesamtübersicht der Lehrern in den einzelnen Ländern zukommenden Vergütungen anhand eines Vergleichs der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter ebenfalls zu berücksichtigen (s. Indikator D4). Bei der Analyse der Gehaltsstrukturen von Lehrern muss ferner berücksichtigt werden, dass nicht alle Lehrer die Spitze der Gehaltsskala erreichen. Beispielsweise gibt es in den Niederlanden drei verschiedene Gehaltsstufen für Lehrer im Sekundarbereich, 2006 bezogen nur 14,8 Prozent der Lehrer im Sekundarbereich Höchstgehälter.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung an Schulen des Sekundarbereichs I reichen von weniger als 15.000 US-Dollar in Ungarn sowie den Partnerländern Chile und Estland über mehr als 52.000 US-Dollar in Deutschland, Irland, Korea und der Schweiz bis zu mehr als 89.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1).

In den meisten OECD-Ländern steigen die Lehrergehälter, je höher der Bildungsbereich ist, in dem die Lehrer unterrichten. So liegt beispielsweise in Belgien (fläm. und frz.), Island, Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz das Gehalt eines Lehrers im Sekundarbereich II mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung mindestens 25 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich mit gleich langer Berufserfahrung. Demgegenüber sind in Australien, England, Griechenland, Irland, Japan, Korea, Neuseeland, Portugal, Schottland, der Türkei und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Chile, Estland, Israel und Slowenien die Lehrergehälter im Sekundarbereich II und im Primarbereich mit einem Unterschied von weniger als 5 Prozent eher gleich hoch (Tab. D3.1). Das Ausmaß der Unterschiede zwischen den Gehältern wird durch die Struktur der Lehrergehälter bis zur Mitte der Laufbahn beeinflusst. In einigen Ländern wie den Vereinigten Staaten wirkt sich auch der (Aus-)Bildungsstand der Lehrer auf die Höhe der Lehrergehälter aus. Da dieser Bildungsstand nicht während der gesamten Laufbahn konstant ist, ist bei der Auslegung der Unterschiede zwischen den Lehrergehältern in den verschiedenen Bereichen der schulischen Ausbildung Vorsicht geboten.

Relativ große Unterschiede zwischen den Lehrergehältern in den verschiedenen Bildungsbereichen können die Vorgehensweise von Schulen und Schulsystemen bei der Anwerbung und dauerhaften Bindung von Lehrern in den verschiedenen Bildungsbereichen beeinflussen. Sie können sich auch auf das Ausmaß des Wechsels von Lehrern zwischen den einzelnen Bildungsbereichen und damit auch auf den Grad der Segmentierung des Arbeitsmarkts für Lehrer auswirken.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt pro Kopf

Die Ausgaben der Länder für Lehrkräfte werden neben anderen Faktoren von den Möglichkeiten eines Landes, Bildungsausgaben zu finanzieren, beeinflusst. Ein Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Lehrergehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf ist daher eine Möglichkeit, die relative Höhe der Lehrergehälter einzuschätzen. Die Gehälter, die in den einzelnen Ländern in vergleichbaren Berufen gezahlt werden, würden einen besseren Vergleichsmaßstab für die Bewertung von Lehrergehältern liefern; da entsprechende Daten gegenwärtig jedoch noch nicht vorliegen, lässt sich durch Vergleiche mit dem BIP pro Kopf zumindest eine gewisse Grundlage für standardisierte Vergleiche herstellen.

Die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung (im Primar- und Sekundarbereich I) bezogen auf das BIP pro Kopf sind in einigen Ländern relativ niedrig – in Island (0,71), Luxemburg (0,86 im Primarbereich), Norwegen (0,68), Schweden (0,87 im Primarbereich und 0,90 im Sekundarbereich I) und Ungarn (0,77) sowie den Partnerländern Estland (0,46) and Israel (0,62). In Korea (2,21 im Primarbereich und 2,20 im Sekundarbereich I) sind sie am höchsten. Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) lassen sich die niedrigsten Werte für dieses Verhältnis in Norwegen (0,72) sowie den Partnerländern Estland (0,46) und Israel (0,62) beobachten. Die Gehälter in der Mitte der Laufbahn sind im Verhältnis zum BIP pro Kopf in Korea am höchsten (2,20) (Tab. D3.1).

Im Sekundarbereich I weisen Länder wie Frankreich, Griechenland, Italien, Mexiko, Neuseeland, Portugal, die Tschechische Republik und Ungarn sowie die Partnerländer Chile, Estland, Israel und Slowenien sowohl ein relativ niedriges BIP pro Kopf als auch im Vergleich zum OECD-Durchschnitt relativ niedrige Lehrergehälter auf. Andere Länder, wie beispielsweise Korea und Spanien, haben ein unterdurchschnittliches BIP pro Kopf, weisen jedoch Lehrergehälter auf, die mit denen in Ländern vergleichbar sind, die über ein viel höheres BIP pro Kopf verfügen. Australien, Deutschland, England, Irland, Japan, Luxemburg, die Niederlande, Schottland, die Schweiz und die Vereinigten Staaten haben sowohl ein im Verhältnis zum OECD-Durchschnitt hohes BIP pro Kopf und hohe Lehrergehälter (Abb. D3.2 und Tab. D3.1).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde

Ein alternativer Maßstab für die Gehälter, der die Gesamtkosten des Unterrichts im Klassenzimmer besser abbildet, ergibt sich, wenn man das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt für einen Vollzeitlehrer in Beziehung setzt zu der Anzahl an Unterrichtszeitstunden, die dieser Lehrer pro Jahr zu unterrichten hat (s. Indikator D4). Bei diesem Maßstab erfolgt zwar keine Umrechnung der Gehälter in Bezug auf die Zeit, die Lehrer zusätzlich zum Unterrichten für verschiedene andere unterrichtsbezogene Aktivitäten aufwenden, es ergibt sich jedoch ein ungefähres Bild der Kosten für die Zeit, die Lehrer wirklich im Klassenzimmer verbringen.

Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung liegt im Primarbereich bei 49 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 61 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundar-

bereichs II bei 72 US-Dollar. Im Primarbereich sind die Gehaltskosten je Unterrichtszeitstunde in Mexiko, der Türkei und Ungarn sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel am niedrigsten (höchstens 30 US-Dollar). Am anderen Ende der Skala mit relativ hohen Gehältern pro Unterrichtszeitstunde liegen Dänemark, Deutschland, Japan, Korea und Luxemburg (mindestens 60 US-Dollar). Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) variieren die Gehälter je Unterrichtszeitstunde sogar in noch stärkerem Ausmaß und liegen zwischen höchstens 28 US-Dollar in der Türkei sowie den Partnerländern Chile, Estland und Israel und mindestens 80 US-Dollar in Belgien (fläm. und frz.), Dänemark, Deutschland, Japan, Korea und Luxemburg (Tab. D3.1).

Selbst in Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primar- und Sekundarbereich ähnlich hoch sind, sind die Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel im Sekundarbereich höher als im Primarbereich, denn in den meisten Ländern müssen Lehrer im Sekundarbereich weniger (Zeit-)Stunden unterrichten als Lehrer im Primarbereich (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für einen Lehrer im Sekundarbereich II um ungefähr 42 Prozent über dem eines Lehrers im Primarbereich. In Neuseeland und Schottland sowie dem Partnerland Chile beläuft sich dieser Unterschied auf höchstens 5 Prozent, während er in Belgien (fläm.) und Frankreich mindestens 60 Prozent und in Dänemark über 100 Prozent beträgt (Tab. D3.1). Der große Unterschied zwischen den Lehrergehältern pro Unterrichtszeitstunde im Primarbereich und im Sekundarbereich II bleibt bei einem Vergleich der Gehälter pro Arbeitszeitstunde nicht unbedingt bestehen. So unterscheiden sich beispielsweise in Portugal die Lehrergehälter pro Unterrichtszeitstunde im Primarbereich stark von denen im Sekundarbereich II, die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden ist jedoch im Primarbereich um 25 Prozent höher als im Sekundarbereich II, obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und Arbeitszeiten in beiden Bereichen dieselben sind (Tab. D4.1).

Lehrerfahrung und Qualifikationen wirken sich auf die Gehaltseinstufung der Lehrer aus

Die Gehaltsstrukturen veranschaulichen die den Lehrern zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn gebotenen Gehaltsanreize. Es gibt Hinweise darauf, dass ein nennenswerter Teil der Lehrer und der in der Schulverwaltung tätigen Personen nicht auf höhere Stufen der Karriereleiter in der Schule (z. B. die Position eines Schulleiters) aufsteigen will (OECD, 2005c). Vermutlich liegt dies daran, dass die mit einer Beförderung verbundenen negativen Aspekte schwerer wiegen als die positiven Aspekte wie höhere Gehälter und höheres Prestige sowie andere Formen der Honorierung der höheren Position. Wenn dies der Fall ist, können Veränderungen in Bezug auf die mit der Position verbundenen Pflichten und Anforderungen oder hinsichtlich der Gehaltshöhe und anderer Formen der Honorierung die Beförderung attraktiver erscheinen lassen.

Wie aus Tabelle D3.1 ersichtlich, beschränken sich die OECD-Daten zu Lehrergehältern auf Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an drei Punkten der Gehaltsskala: die Anfangsgehälter, die Gehälter nach 15 Jahren Dienstzeit und die Höchstgehälter, jeweils bezogen auf Lehrer mit der für eine Lehrqualifikation erforderlichen Mindestausbildung. Bei der Interpretation dieser Daten ist Vorsicht geboten, da in einigen OECD-Ländern mit weiteren Qualifikationen zusätzliche Gehalts-

steigerungen möglich sind. Einige Schlussfolgerungen lassen sich aus den Angaben über das Ausmaß ziehen, in dem die Gehaltsstrukturen für Lehrer Gehaltssteigerungen auf verschiedenen Stufen des Gehaltssystems sowie Beförderungen und Gewährung einer Anstellung auf Lebenszeit vorsehen.

Für Beschäftigte in zahlreichen Wirtschaftszweigen stellt die nachträgliche Vergütung in Form einer Entgeltumwandlung, also der Erwerb von Rentenanwartschaften durch Umwandlung von Löhnen, Gehältern oder Sonderzahlungen, einen entscheidenden Anreiz dar. Zur Anwerbung hoch qualifizierter Fachkräfte können Unternehmen komplexe Entgeltumwandlungsprogramme entwickeln und ihren Mitarbeitern so während ihrer gesamten Laufbahn jeweils entsprechende Anreize bieten. Entgeltumwandlung belohnt die Mitarbeiter für den Verbleib in einem bestimmten Unternehmen oder die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien. Alterversorgungen sind eine wichtige Form der Entgeltumwandlung. In den meisten OECD-Ländern erhalten Lehrer die eine oder andere Form von Altersversorgung, die mit zunehmender Berufserfahrung als Lehrer anwächst. Die vorliegende Analyse berücksichtigt diese jedoch nicht.

Die Gehaltsstruktur der Lehrer geht mit verschiedenen Formen der nachträglichen Vergütung bzw. Entgeltumwandlung einher. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) um 36, 35 bzw. 39 Prozent höher als die Anfangsgehälter. Die Steigerung vom Anfangsgehalt bis zur Spitze der Gehaltsskala beläuft sich im Durchschnitt auf 71, 71 bzw. 73 Prozent. Für Lehrer des Sekundarbereichs I liegt das Anfangsgehalt im Durchschnitt bei 31.000 US-Dollar. Bei gegebener Mindestausbildung steigt das Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung auf 41.993 US-Dollar und weiter auf 51.470 US-Dollar an der Spitze der Gehaltsskala, die im Durchschnitt mit 24 Jahren Berufserfahrung erreicht wird. Somit ähnelt die Gehaltssteigerung zwischen dem Anfangsgehalt und dem Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung der Steigerung zwischen dem Gehalt mit 15 Jahren Berufserfahrung und der Spitze der Gehaltsskala.

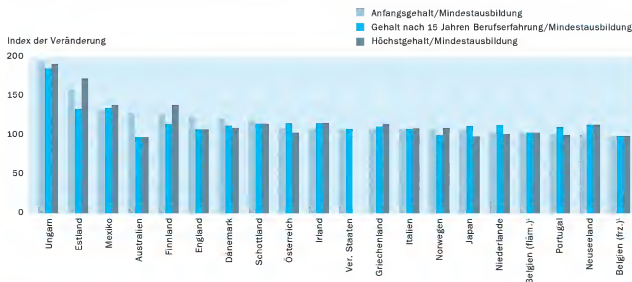
Die Gehaltsstrukturen in den einzelnen Ländern unterscheiden sich zum Teil sehr. Eine ganze Reihe von Ländern weist verhältnismäßig flache Strukturen mit geringen Gehaltssteigerungen auf. So verdienen beispielsweise Lehrer an der Spitze der Gehaltsskala in Dänemark (außer im Sekundarbereich II), Norwegen und der Türkei sowie den Partnerländern Estland und Slowenien nur bis zu 30 Prozent mehr als Lehrer am unteren Ende der Gehaltsskala.

Die Steigerungen der Gehälter an bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn sind im Zusammenhang mit der Anzahl von Dienstjahren zu sehen, die ein Lehrer benötigt, um diese Punkte zu erreichen, wobei große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen. In Australien, Dänemark, Neuseeland und Schottland erreichen Lehrer im Sekundarbereich I das Höchstgehalt nach 5 bis 9 Dienstjahren. In diesen Ländern verschwinden monetäre Anreize daher im Vergleich zu anderen Ländern relativ rasch. Sofern Arbeitszufriedenheit und Leistung zumindest teilweise von den Aussichten auf Gehaltserhöhungen abhängen, könnten Schwierigkeiten entstehen, wenn Lehrer sich der Spitze ihres Alters-Einkommens-Profils nähern.

Abbildung D3.3

Veränderungen der Lehrergehälter im Sekundarbereich I an bestimmten Punkten der Gehaltsskala (1996, 2007)

Index der Veränderung zwischen 1996 und 2007 (1996 = 100, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2007)



1. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung zwischen 1996 und 2007 bei den Anfangsgehältern der Lehrer.
Quelle: OECD. Tabelle D3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665004614152

In Frankreich, Griechenland, Italien, Japan, Korea, Luxemburg, Österreich, Spanien, der Tschechischen Republik und Ungarn sowie dem Partnerland Israel erreichen Lehrer im Sekundarbereich I erst nach mindestens 30 Dienstjahren das Höchstgehalt (Tab. D3.1). Es ist schwierig, Länder ausschließlich anhand des Kriteriums in Kategorien zu unterteilen, ob ihre Gehaltsstruktur steil oder flach ist. Die Gehaltsstrukturen einer Reihe von Ländern weisen sowohl Bereiche steiler als auch flacher Steigerungen auf, die im Verlauf der Beschäftigungsdauer der Lehrer variieren. In Deutschland und Luxemburg beispielsweise können Lehrer in den ersten 15 Jahren ähnliche Gehaltserhöhungen erwarten, wohingegen die Gehaltssteigerungen nach 15 Jahren unterschiedlich sind: In Luxemburg steigen die Gehälter schneller, während sie in Deutschland nur relativ wenig steigen. Die Politiker in diesen Ländern haben in Bezug auf diese Lehrer, die ein Mehr an Erfahrung zu bieten haben, ganz unterschiedliche Probleme zu lösen.

Auch wenn hier die Vorteile der für Lehrer gegebenen Möglichkeiten der Gehaltssteigerung hervorgehoben werden, könnten auch Gehaltsstrukturen mit weniger Steigerungsmöglichkeiten Vorteile bieten. Häufig wird vorgebracht, dass sich Organisationen und Unternehmen mit geringeren Gehaltssteigerungen durch ein größeres Maß an gegenseitigem Vertrauen, einen besseren Informationsfluss und ein höheres Zusammengehörigkeitsgefühl auszeichnen. Diese Vorteile sind gegen die Vorteile höherer Gehaltsanreize abzuwägen.

Lehrergehälter zwischen 1996 und 2007

Bei einem Vergleich des Index der Veränderung bei den Lehrergehältern zwischen 1996 und 2007 zeigt sich, dass diese sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich in nahezu allen Ländern real angestiegen sind. Über alle Bildungsbereiche

D 3

hinweg hatte Ungarn den höchsten Zuwachs, obwohl die Gehälter in diesem Land nach wie vor unter dem OECD-Durchschnitt liegen. In einigen Ländern kam es allerdings zu einem realen Rückgang der Gehälter zwischen 1996 und 2007, am ausgeprägtesten im Primar- und Sekundarbereich II in Spanien (Tab. D3.2), wo die Gehälter jedoch immer noch über dem OECD-Durchschnitt liegen.

Auch an den hier untersuchten Punkten der Gehaltsskala haben sich die Gehälter unterschiedlich entwickelt. In Australien, Dänemark, England und Schottland beispielsweise sind in allen Bildungsbereichen die Anfangsgehälter schneller gestiegen als die mittleren oder die Höchstgehälter (Tab. D3.2 und Abb. D.3.3). Im Gegensatz dazu stiegen in Japan, den Niederlanden, Österreich und Portugal die Gehälter von Lehrern mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung relativ gesehen schneller als die Anfangs- und auch die Höchstgehälter. In Finnland, Griechenland und Mexiko (im Primar- und Sekundarbereich I) sowie dem Partnerland Estland sind die Höchstgehälter schneller gestiegen als die Anfangs- und mittleren Gehälter. In Neuseeland sind die Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung und die Höchstgehälter (aufgrund der relativ kurzen Gehaltsskala, die oberste Stufe wird in 8 Jahren erreicht) schneller als die Anfangsgehälter gestiegen. Dies macht deutlich, dass in Neuseeland die Neueinstellung von Lehrern das Hauptziel ist, was auch auf Australien zutreffen könnte, wo die Anfangsgehälter stark angestiegen sind. Ein mögliches Problem liegt darin, dass Lehrer – sofern höhere Gehälter in den frühen Phasen der beruflichen Tätigkeit für sie ausschlaggebend waren – erwarten könnten, dass sich die Gehaltssteigerungen über ihre gesamte Laufbahn hinweg fortsetzen. Der Einsatz von Ressourcen zur Anwerbung von mehr Berufsanfängern unter den Lehrern ist gegen mögliche Auswirkungen beispielsweise in Bezug auf die Bindung von Lehrern, eine verringerte Arbeitszufriedenheit und Motivation abzuwägen. Außerdem berücksichtigt ein Vergleich der Gehaltsveränderungen an drei Punkten der Gehaltsstruktur möglicherweise keine Veränderungen anderer Aspekte der Struktur der Lehrergehälter.

Zusatzvergütungen: Anreizprogramme und Zulagen

Zusätzlich zu den allgemeinen Besoldungs- und Vergütungsgruppen verfügen die Schulsysteme in vielen Ländern über Programme für Zusatzvergütungen für Lehrer, entweder in Form finanzieller Vergütungen und/oder in Form einer Reduzierung der zu leistenden Unterrichtszeitstunden. In Griechenland und Island beispielsweise wird die Reduzierung der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden als Mittel zur Anerkennung der Erfahrung oder einer langen Dienstzeit von Lehrern eingesetzt, und in Portugal können Lehrer für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben oder Aktivitäten (z. B. Leitung der Theatergruppe oder Tätigkeit als Supervisor für angehende Lehrer) eine Reduzierung der Anzahl der Unterrichtszeitstunden erhalten. In Verbindung mit dem Anfangsgehalt können solche zusätzlichen Vergütungen die Entscheidung beeinflussen, den Lehrerberuf zu ergreifen bzw. ihn auch langfristig auszuüben. Zusatzvergütungen für Berufsanfänger können Familienzulagen sowie Ortszuschläge für die Lehrtätigkeit an bestimmten Orten sein, ein höheres Anfangsgehalt für Qualifikationen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen, und weitere Zulagen für Lehrqualifikationen in mehreren Fachgebieten oder die Qualifikation, Schüler mit einem speziellen Bildungsbedarf zu unterrichten.

Zulagen zum Grundgehalt können den Lehrern an öffentlichen Schulen entweder jährlich oder einmalig vom Fachbereichs- oder Schulleiter oder von amtlicher Seite auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene gewährt werden. Zu unterscheiden ist zwischen einer Zulage zum Grundgehalt der Lehrer, einer jährlichen Zahlung und einer einmaligen Zahlung.

Arten von Zusatzvergütungen

Die vorliegenden Daten lassen drei große Kategorien von Zusatzvergütungen erkennen:

- Zusatzvergütungen aufgrund der von Lehrern übernommenen Verantwortungsbereiche und besonderer Bedingungen (z. B. zusätzliche Verwaltungsaufgaben oder Unterricht in besonders benachteiligten Regionen oder an benachteiligten Schulen).
- Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer (z. B. Alter und/oder Familienstand).
- Zusatzvergütungen aufgrund der Qualifikationen, der Ausbildung und der Leistung der Lehrer (z. B. Lehrer mit Qualifikationen, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgehen und/oder die erfolgreich an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben).

Die erfassten Daten beziehen sich nicht auf die Höhe der ausgezahlten Zusatzvergütungen, sondern darauf, ob Lehrer diese im Prinzip erhalten können, und auf welcher Ebene über ihre Gewährung entschieden wird (s. Tab. D3.3a sowie Tab. D3.3b, D3.3c und D3.3d im Internet sowie Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*).

Zusatzvergütungen werden zumeist aufgrund besonderer Verantwortlichkeiten oder Arbeitsbedingungen gewährt, wie z. B. das Unterrichten an stärker benachteiligten Schulen, insbesondere an Schulen in sehr armen Vierteln oder mit einem hohen Anteil von Schülern, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen. Hier sehen sich die Lehrer besonderen Anforderungen gegenüber, die Lehrer an anderen Schulen vielleicht nicht zu bewältigen haben. Diese Schulen haben häufig Schwierigkeiten bei der Anwerbung von Lehrern, und häufig unterrichten an diesen Schulen auch die Lehrer mit der geringsten Erfahrung (OECD, 2005c). Derartige Zusatzvergütungen werden in fast zwei Drittel der OECD- und Partnerländer jährlich gewährt. 11 Länder bieten auch Zusatzvergütungen für Lehrer, die bestimmte Fächer unterrichten, bei denen Lehrermangel besteht. Meistens werden diese Zusatzvergütungen jährlich gewährt.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder gibt es Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer, auch hier handelt es sich meistens um jährliche Zahlungen. Zusatzvergütungen für Lehrer aufgrund von Qualifikationen, Ausbildung und Leistung der Lehrer sind in den OECD- und Partnerländern ebenfalls sehr verbreitet. Am häufigsten werden derartige Zusatzvergütungen, die auf der Erstausbildung der Lehrer oder anderen Qualifikationen basieren, gewährt für eine Erstqualifikation, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestqualifikationen hinausgeht, und/oder basierend auf einer anderweitig erworbenen Qualifikation, die über die für den Lehrberuf erforderlichen Mindestanforderungen hinausgeht. Diese Zusatzvergütungen werden in der Hälfte der OECD- und Partnerländer gewährt, in einem Drittel sogar beide Arten; sie werden in fast allen Ländern als Kriterium für die Festlegung der Höhe des Grundgehalts verwendet. 16 OECD- und Partnerländer bieten Zusatzvergütungen für den erfolgreichen Abschluss von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. In 10

dieser Länder werden sie als Kriterium für die Festlegung der Höhe des Grundgehalts verwendet, in Korea und der Türkei werden sie jedoch nur in Form von einmaligen Zahlungen gewährt.

15 OECD- und 3 Partnerländer gewähren Zusatzvergütungen für herausragende Unterrichtsleistungen. Nur für diese Art von Zusatzvergütung gilt, dass sie als Leistungsanreiz im eigentlichen Sinne eingestuft werden kann. In fast der Hälfte dieser Länder wird diese Zusatzvergütung in Form einer einmaligen Zahlung gewährt, während sie in der anderen Hälfte meistens eine jährliche Zulage ist. In 12 der 18 Länder, die diese Art Anreiz bieten (Dänemark, England, Finnland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Österreich, Schweden, der Tschechischen Republik, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Slowenien), kann die Entscheidung über die Gewährung der Zusatzvergütung auf Schulebene gefällt werden.

Die Art des finanziellen Anreizes und das Verfahren zur Feststellung herausragender Leistungen variieren. In Mexiko werden herausragende Leistungen anhand der Lernergebnisse der Schüler sowie anhand von Kriterien wie Erfahrung, Leistung und Qualifikation der Lehrer bewertet. In Portugal basiert dies auf der Beurteilung durch den Fachbereichsleiter und in der Türkei auf dem Ergebnis von Beurteilungsverfahren, die vom Provinzdirektorat für Bildung und dem Bildungsministerium durchgeführt werden.

Wie zu erwarten werden in nahezu allen OECD-Ländern Zusatzvergütungen auf der Grundlage der Zahl der Jahre an Berufserfahrung in Form einer Anhebung des Lehrergrundgehalts gewährt. Zusatzvergütungen für besondere Unterrichtsbedingungen oder die Übernahme besonderer Aufgaben gibt es eher in Form jährlicher oder einmaliger Zahlungen. Die größte Ausnahme bilden hierbei Lehrer, die Verwaltungsaufgaben übernehmen – ihnen werden häufiger Zusatzvergütungen durch Veränderungen ihres Grundgehalts oder durch jährliche und einmalige Zahlungen angeboten.

Mischformen aller drei Arten von Zusatzvergütung werden in Bezug auf die Qualifikationen, die Ausbildung und die Leistungen der Lehrer angeboten. Da häufig bereits zu Beginn der Laufbahn als Lehrer festgestellt wird, ob die anfängliche Qualifikation eines Lehrers über die Mindestqualifikation hinausgeht, überrascht es nicht, dass diese Art der Zusatzvergütung am häufigsten durch Veränderungen des Lehrergrundgehalts geleistet wird. Zusatzvergütungen aufgrund demografischer Merkmale der Lehrer erfolgen in 12 von 16 Ländern, die hierfür eine Zusatzvergütung bieten, in Form zusätzlicher jährlicher Zahlungen.

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Zulagen für Lehrer stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2008 zu Lehrern und Lehrplänen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2006/07 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1) beziehen sich auf das reguläre Gehalt entsprechend den offiziellen Besoldungs- und Vergütungsgruppen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den bestehenden Besoldungs- und Vergütungsgruppen). Die Gehälter werden „vor Steuern", d. h. vor Abzug von Steuern auf das Einkommen, angegeben. In Tabelle D3.1 wird für das Gehalt pro Netto-Unterrichtszeitstunde das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt eines Lehrers (Tab. D3.1) durch die Anzahl der jährlichen Netto-Unterrichtszeitstunden (Tab. D4.1) geteilt.

Die Bruttogehälter von Lehrern werden mittels KKP für das BIP (aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen" der OECD) umgerechnet und kaufkraftbereinigt dargestellt. Referenzzeitraum für das BIP pro Kopf ist das Kalenderjahr 2007, während der Referenzzeitraum für die Lehrergehälter der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2006 und dem 30. Juni 2007 ist. Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2006/07. Die Daten wurden auf den Januar 2007 inflationsbereinigt. Bei Ländern mit vom OECD-Standard abweichendem Haushaltsjahr (d. h. Australien und Neuseeland) und bei Ländern, deren Zeitraum für die Gehälter der Lehrer geringfügig vom OECD-Standard abweicht (z. B. Island, Norwegen, Spanien und Ungarn), wurde der Deflator nur dann angepasst, wenn die sich daraus ergebende Anpassung über 1 Prozent lag. Geringere Anpassungen wurden vernachlässigt, weil sich selbst für Gehälter, die sich auf 2005/06 beziehen, der genaue Zeitraum, in dem die Gehälter gelten, nur geringfügig unterscheidet. Die Referenzstatistiken sowie die Referenzjahre für die Gehälter der Lehrer sind in Anhang 2 aufgeführt.

Zur Berechnung der Veränderungen der Lehrergehälter (Tab. D3.2) erfolgte die Umrechnung der Gehälter von 1996 auf die Preise von 2007 mithilfe des BIP-Deflators.

Die angegebenen Anfangsgehälter beziehen sich auf das reguläre durchschnittliche Bruttojahresgehalt eines Vollzeitlehrers am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

Die Gehälter für Lehrer mit 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt eines Vollzeitlehrers mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung und 15 Jahren Berufserfahrung. Die erfassten Höchstgehälter beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Vergütungs-/Besoldungsordnung) eines Vollzeitlehrers mit dem für die Position mindestens erforderlichen Ausbildungsstand.

Zulagen zum Grundgehalt sind hier definiert als jegliche Abweichung beim Gehalt zwischen dem, was eine bestimmte Lehrkraft als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit bezieht, und dem Betrag, der ausschließlich aufgrund der persönlichen Erfahrung gewährt werden würde (d. h. der Anzahl der Berufsjahre als Lehrkraft). Zulagen können dauerhaft oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass ein Lehrer in den „außertariflichen Bereich", in eine andere Besoldungs-/Vergütungsskala oder auf die nächsthöhere Besoldungs-/Vergütungsstufe gelangt.

Zusätzliche Informationen

Tabellen mit weiteren Einzelheiten zu diesem Indikator finden sich im Internet unter http://dx.doi.org/10.1787/665004614152:

- Table D3.3b: Decisions made by school principal on payments for teachers in public institution (Entscheidungen des Schulleiters über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen) (2007)
- Table D3.3c: Decisions made by local or regional authority on payments for teachers in public institutions (Entscheidungen der lokalen oder regionalen Behörde über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen) (2007)
- Tabelle D3.3d: Decisions made by the national authority on payments for teachers in public institutions (Entscheidungen der nationalen Behörde über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen) (2007)

Siehe auch: OECD (2005c), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009.

In Ergänzung zu Tabelle D3.1, bei der es sich um eine Darstellung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, handelt, enthält Anhang 2 eine Tabelle mit den kaufkraftbereinigten Lehrergehältern in Euro.

Tabelle D3.1

Lehrergehälter (2007)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	32 259	44 245	44 245	1,17	32 406	44 942	44 942	1,19	32 406	44 942	44 942	1,19
Österreich	28 172	37 307	55 852	1,01	29 446	40 304	58 046	1,09	29 863	41 469	61 170	1,12
Belgien (fläm.)	29 680	41 605	50 744	1,17	29 680	41 605	50 744	1,17	36 850	53 233	64 007	1,50
Belgien (frz.)	28 369	39 885	48 774	1,13	28 369	39 885	48 774	1,13	35 260	51 195	61 674	1,45
Tschechische Rep.	21 481	29 127	35 551	1,21	21 481	29 127	35 551	1,21	22 798	31 119	38 208	1,29
Dänemark	35 691	40 322	40 322	1,12	35 691	40 322	40 322	1,12	35 011	49 264	49 264	1,37
England	30 172	44 507	44 507	1,26	30 172	44 507	44 507	1,26	30 172	44 507	44 507	1,26
Finnland	28 201	36 578	46 003	1,06	31 282	39 144	49 534	1,13	31 846	43 040	55 778	1,24
Frankreich	23 640	31 800	46 920	0,97	26 019	34 179	49 409	1,04	26 294	34 454	49 711	1,05
Deutschland	43 387	53 345	57 630	1,56	47 936	57 978	65 004	1,69	51 512	62 372	71 546	1,82
Griechenland	26 326	32 107	38 619	1,13	26 326	32 107	38 619	1,13	26 326	32 107	38 619	1,13
Ungarn	11 216	14 515	19 309	0,77	11 216	14 515	19 309	0,77	12 855	18 110	24 358	0,97
Island	22 443	25 227	29 304	0,71	22 443	25 227	29 304	0,71	25 389	32 251	33 828	0,90
Irland	31 977	52 972	60 025	1,17	31 977	52 972	60 025	1,17	31 977	52 972	60 025	1,17
Italien	24 945	30 174	36 765	0,99	26 877	32 859	40 351	1,08	26 877	33 778	42 179	1,11
Japan	27 284	48 742	61 627	1,45	27 284	48 742	61 627	1,45	27 284	48 742	63 296	1,45
Korea	31 717	54 798	87 745	2,21	31 590	54 671	87 617	2,20	31 590	54 671	87 617	2,20
Luxemburg	49 902	68 720	101 707	0,86	71 883	89 864	124 898	1,13	71 883	89 864	124 898	1,13
Mexiko	14 006	18 420	30 579	1,32	17 957	23 455	38 851	1,68	m	m	m	m
Niederlande	34 272	44 410	49 541	1,13	35 516	48 818	54 332	1,24	35 858	63 169	71 738	1,61
Neuseeland	19 236	37 213	37 213	1,36	19 236	37 213	37 213	1,36	19 236	37 213	37 213	1,36
Norwegen	32 148	36 298	40 163	0,68	32 148	36 298	40 163	0,68	34 336	38 684	42 325	0,72
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	21 304	34 876	54 698	1,52	21 304	34 876	54 698	1,52	21 304	34 876	54 698	1,52
Schottland	30 366	48 436	48 436	1,37	30 366	48 436	48 436	1,37	30 366	48 436	48 436	1,37
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	34 250	39 912	49 466	1,26	38 533	44 774	54 648	1,42	39 367	45 786	55 779	1,45
Schweden	27 498	31 996	36 750	0,87	28 055	32 799	37 200	0,90	29 554	35 005	39 813	0,96
Schweiz	41 998	54 339	66 906	1,32	48 286	62 183	75 577	1,51	56 166	72 990	86 732	1,78
Türkei	14 063	15 693	17 515	1,21	a	a	a	a	14 063	15 693	17 515	1,21
Vereinigte Staaten	35 907	43 633	m	0,96	34 519	44 015	m	0,97	34 672	43 966	m	0,97
OECD-Durchschnitt	**28 687**	**39 007**	**47 747**	**1,17**	**31 000**	**41 993**	**51 470**	**1,23**	**32 183**	**44 782**	**54 440**	**1,30**
EU19-Durchschnitt	**29 518**	**39 610**	**48 506**	**1,14**	**31 691**	**42 056**	**51 285**	**1,19**	**32 946**	**45 513**	**55 600**	**1,29**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	10 922	12 976	17 500	1,11	10 922	12 976	17 500	1,11	10 922	13 579	18 321	1,16
Estland	10 459	9 419	13 015	0,46	10 459	9 419	13 015	0,46	10 459	9 419	13 015	0,46
Israel	14 099	16 466	23 009	0,62	14 099	16 466	23 009	0,62	14 099	16 466	23 009	0,62
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	27 190	31 754	33 630	1,19	27 190	31 754	33 630	1,19	27 190	31 754	33 630	1,19

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665004614152
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.1 (Forts.)

Lehrergehälter (2007)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)

	Verhältnis des Höchstgehalts zum Anfangsgehalt			Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt je Nettozeitstunde Kontakt (Unterrichtszeitstunde) nach 15 Jahren Berufserfahrung			Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtszeitstunde von Lehrern des Sekundarbereichs II zu Lehrern des Primarbereichs (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II		Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	1,37	1,39	1,39	9	50	55	55	1,10
Österreich	1,98	1,97	2,05	34	48	66	70	1,46
Belgien (flam.)	1,71	1,71	1,74	27	52	60	83	1,60
Belgien (frz.)	1,72	1,72	1,75	27	55	60	85	1,54
Tschechische Rep.	1,65	1,65	1,68	32	34	46	51	1,49
Dänemark	1,13	1,13	1,41	8	62	62	135	2,18
England	1,48	1,48	1,48	10	m	m	m	m
Finnland	1,63	1,58	1,75	16	54	66	78	1,45
Frankreich	1,98	1,90	1,89	34	35	54	56	1,60
Deutschland	1,33	1,36	1,39	28	66	76	87	1,32
Griechenland	1,47	1,47	1,47	33	43	64	67	1,57
Ungarn	1,72	1,72	1,89	40	25	26	33	1,31
Island	1,31	1,31	1,33	18	38	38	58	1,53
Irland	1,88	1,88	1,88	22	56	72	72	1,29
Italien	1,47	1,50	1,57	35	41	55	56	1,37
Japan	2,26	2,26	2,32	34	69	81	96	1,41
Korea	2,77	2,77	2,77	37	73	100	114	1,57
Luxemburg	2,04	1,74	1,74	30	89	140	140	1,58
Mexiko	2,18	2,16	m	14	23	22	m	m
Niederlande	1,45	1,53	2,00	17	48	m	m	m
Neuseeland	1,93	1,93	1,93	8	38	38	39	1,04
Norwegen	1,25	1,25	1,23	16	49	56	74	1,51
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	2,57	2,57	2,57	26	41	46	51	1,25
Schottland	1,60	1,60	1,60	6	57	57	57	1,00
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	1,44	1,42	1,42	38	45	63	66	1,46
Schweden	m	m	m	a	m	m	m	m
Schweiz	1,59	1,57	1,54	26	m	m	m	m
Türkei	1,25	a	1,25	a	25	a	28	1,13
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	w	w	w	w
OECD-Durchschnitt	**1,71**	**1,71**	**1,73**	**24**	**49**	**61**	**72**	**1,42**
EU19-Durchschnitt	**1,68**	**1,66**	**1,74**	**26**	**50**	**63**	**74**	**1,47**
Partnerländer								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1,60	1,60	1,68	m	15	15	16	1,05
Estland	1,24	1,24	1,24	m	15	15	16	1,09
Israel	1,63	1,63	1,63	36	16	21	25	1,54
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	1,24	1,24	1,24	13	47	47	51	1,09

Anmerkung: Das Verhältnis zwischen Höchst- und Anfangsgehalt wurde für Schweden nicht berechnet, da die zugrunde liegenden Gehälter Schätzwerte sind, die aus den tatsächlichen und nicht aus den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern abgeleitet wurden.
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665004614152
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.2

Veränderung der Lehrergehälter (1996 und 2007)

Index der Veränderung[1] der Lehrergehälter zwischen 1996 und 2007 beim Anfangsgehalt, dem Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und dem Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, unter Verwendung des BIP-Deflators zu Preisen von 2007 umgerechnet (1996 = 100)

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	129	97	97	129	99	99	129	99	99
Österreich	109	112	107	110	116	104	105	109	97
Belgien (fläm.)[2]	106	111	113	104	104	104	104	104	104
Belgien (frz.)[2]	101	106	109	99	99	100	99	100	100
Tschechische Rep.	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dänemark	122	113	110	122	113	110	109	108	103
England	123	108	108	123	108	108	123	108	108
Finnland	130	127	156	128	115	139	126	121	148
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Griechenland	112	115	117	109	112	115	109	112	115
Ungarn	195	186	192	195	186	192	175	187	201
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	114	122	117	109	116	116	109	116	116
Italien	109	110	110	109	109	109	109	108	109
Japan	107	112	99	107	112	99	107	112	99
Korea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	131	130	132	132	136	139	m	m	m
Niederlande	106	112	102	104	114	102	104	105	101
Neuseeland	100	114	114	100	114	114	100	114	114
Norwegen	108	100	110	108	100	110	107	104	106
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	102	111	101	102	111	101	102	111	101
Schottland	120	115	115	120	115	115	120	115	115
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	94	93	90	m	m	m	93	92	90
Schweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Schweiz	99	96	102	m	m	m	m	m	m
Türkei	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Vereinigte Staaten	112	108	m	109	109	m	109	108	m
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	159	134	173	159	134	173	159	134	173
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Der Index ist folgendermaßen berechnet: Lehrergehalt in 2007 in Landeswährung x 100/(Lehrergehalt in 1996 in Landeswährung x Bip-Deflator 2007) (1996 = 100). Hinweise zu den Statistiken über BIP-Deflatoren und Gehälter von 1996 und 2007 in Landeswährung s. Anhang 2. 2. Die Daten für Belgien im Jahr 1996 basieren auf ganz Belgien.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665004614152

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D
3

Tabelle D3.3a

Entscheidungen über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2007)

Kriterien für die Festlegung der Höhe des Grundgehalts und von Zusatzvergütungen für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Erfahrung			Auf Unterrichtsbedingungen/Verantwortlichkeiten beruhende Kriterien																				
	Jahre Berufserfahrung als Lehrer			Übernahme von Managementaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen			Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen, als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen			Besondere Aufgaben (Betreuung von Lehramtsstudenten oder Beratung)			Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten oder in Gebieten mit hohen Lebenshaltungskosten (Ortszulage)			Besondere Aktivitäten (z. B. Sport- oder Theater-AG, Hausaufgabengruppe, Ferienkurse etc.)			Unterrichten von Schülern mit einem besonderen Bildungsbedarf (in Regelschulen)			Unterrichten eines bestimmten Faches		
OECD-Länder																								
Australien	–			–										▲						▲				
Österreich	–	▲			▲			▲			▲							△						
Belgien (fläm.)	–								△															
Belgien (frz.)	–											△												
Tschechische Rep.	–	▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△					▲	△	–	▲	△			
Dänemark	–	▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△		▲	△
England	–	▲	△	–	▲	△							–	▲	△				–	▲	△	–	▲	△
Finnland		▲		–	▲			▲	△		▲	△	–	▲			▲	△		▲		–	▲	△
Frankreich	–				▲	△		▲	△		▲	△	–	▲				△	–					
Deutschland	–			–					△															
Griechenland	–								△			△		▲										
Ungarn	–				▲				△		▲			▲				△		▲				△
Island	–	▲	△	–	▲	△		▲	△	–	▲	△					▲	△	–	▲	△			
Irland	–	▲	△	–	▲								–	▲										
Italien	–					△			△			△		▲				△						
Japan	–				▲			▲						▲			▲			▲				
Korea	–				▲				△						△					▲			▲	
Luxemburg	–								△			△												
Mexiko	–	▲	△	–	▲		–	▲		–	▲		–	▲								–	▲	
Niederlande	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△
Neuseeland	–				▲						▲			▲			▲			▲			▲	
Norwegen	–				▲				△	–	▲	△		▲			▲	△						
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	–				▲				△		▲								–					
Schottland	–													▲										
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	–				▲									▲										
Schweden	–			–					△				–									–		
Schweiz	–			–					△			△						△	–					
Türkei	–								△			△		▲				△						
Vereinigte Staaten	–				▲									▲			▲						▲	
Partnerländer																								
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	–				▲									▲										
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	–			–			–			–			–						–					
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	–			–					△			△		▲				△		▲			▲	

– *Entscheidungen über die Einstufung auf der Grundgehaltsskala*
▲ *Entscheidungen über Zusatzvergütungen, die jährlich gewährt werden*
△ *Entscheidungen über Zusatzvergütungen, die einmalig gewährt werden*

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665004614152
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Tabelle D3.3a (Forts.)

Entscheidungen über Zahlungen an Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2007)

Kriterien für die Festlegung der Höhe des Grundgehalts und von Zusatzvergütungen für Lehrer an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Auf Qualifikation, Ausbildung und Leistung eines Lehrers beruhende Kriterien																		Demografische Kriterien						Sonstige		
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation			Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Ausbildung, die während des Berufslebens erworben wurde			Herausragende Unterrichtsleistungen			Erfolgreicher Abschluss der Teilnahme an Maßnahmen zur beruflichen Weiterentwicklung			Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung			Lehrqualifikation in mehreren Fächern			Familienstand (verheiratet, Zahl der Kinder)			Alter (unabhängig von der Anzahl der Berufsjahre)					
OECD-Länder																											
Australien	–			–																▲							
Österreich									△											▲						▲	
Belgien (fläm.)	–				▲																					▲	
Belgien (frz.)	–			–																						▲	△
Tschechische Rep.							–	▲	△													–		△			
Dänemark	–	▲	△	–	▲	△		▲	△		▲	△				–	▲	△									
England	–	▲	△				–	▲	△																		
Finnland	–	▲						▲			▲					–											
Frankreich										–										▲							
Deutschland																			–			–					
Griechenland	–				▲															▲							
Ungarn	–			–					△	–			–				▲					–					
Island	–	▲	△	–	▲	△					▲	△			△			△				–	▲				
Irland	–	▲		–	▲																						
Italien																			–								
Japan																				▲						▲	
Korea									△			△									△		▲				
Luxemburg				–						–										▲		–					
Mexiko	–	▲		–	▲		–	▲		–	▲		–	▲													
Niederlande	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△	–	▲	△									
Neuseeland	–			–				▲																		▲	
Norwegen	–	▲			▲			▲			▲			▲			▲						▲				
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	–			–			–			–			–							▲							
Schottland				–																							
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien					▲					–																	
Schweden	–			–			–			–			–														
Schweiz																				▲						▲	
Türkei	–						–					△								▲						▲	
Vereinigte Staaten		▲			▲				△																		
Partnerländer																											
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile									△																		
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	–						–			–																	
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien		▲		–					△	–																▲	

– *Entscheidungen über die Einstufung auf der Grundgehaltsskala*
▲ *Entscheidungen über Zusatzvergütungen, die jährlich gewährt werden*
△ *Entscheidungen über Zusatzvergütungen, die einmalig gewährt werden*

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665004614152
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 3

Indikator D4

Wie viel Zeit unterrichten Lehrer?

Dieser Indikator untersucht schwerpunktmäßig die gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Arbeitszeit der Lehrer in den verschiedenen Bildungsbereichen und die von ihnen zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden. Obwohl die Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrer nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie doch einen Einblick in die unterschiedlichen Anforderungen an Lehrer in den verschiedenen Ländern. Zusammen mit den Gehältern von Lehrern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind dies die wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

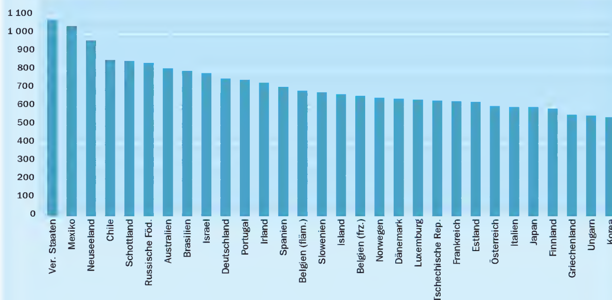
Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D4.1

Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden pro Jahr im Sekundarbereich I (2007)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen

Die Zahl der von Lehrern an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden beträgt im Durchschnitt 709 Stunden, reicht jedoch von jährlich 545 Stunden in Korea bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko (1.047 Stunden) und den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden).



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der pro Jahr im Sekundarbereich I zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665026260448

D 4

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- Die durchschnittliche Zahl der von Lehrern an öffentlichen Schulen des Primarbereichs zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden beträgt 798 Stunden pro Jahr (14 Stunden weniger als in 2006), reicht aber von weniger als 650 Stunden in Dänemark, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Estland bis zu 1.080 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) liegt die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden bei durchschnittlich 653 Stunden im Jahr, sie reicht jedoch von 364 Stunden in Dänemark bis zu 1.080 Stunden in den Vereinigten Staaten.
- Die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit auf Tage, Wochen und Stunden pro Tag variiert beträchtlich. So unterrichten beispielsweise Lehrer in Dänemark (im Primar- und Sekundarbereich) zwar 42 Wochen im Jahr im Vergleich zu 35 bis 36 Wochen pro Jahr in Island, aber die vorgeschriebene Gesamtunterrichtszeit der Lehrer (in Zeitstunden) in Island ist höher als die der Lehrer in Dänemark.
- Die Vorgaben für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich ebenfalls in den einzelnen Ländern. In den meisten Ländern wird offiziell festgelegt, wie viele (Zeit-)Stunden Lehrer arbeiten müssen, in einigen Ländern wird die Unterrichtszeit nur in Form der Zahl der pro Woche zu gebenden Unterrichtsstunden festgelegt, und es werden vielleicht Annahmen getroffen, wie viel Zeit pro Unterrichtseinheit zusätzlich (innerhalb oder außerhalb der Schule) notwendig ist. So werden beispielsweise in Belgien (frz.) die außerhalb des Unterrichts zusätzlich an der Schule zu erbringenden Stunden auf Schulebene festgelegt, und der Staat legt nur die Mindest- und die Höchstzahl an Unterrichtseinheiten pro Woche für die einzelnen Bildungsbereiche fest.

Politischer Hintergrund

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und dem zahlenmäßigen Schüler-Lehrkräfte-Verhältnis (s. Indikator D2), der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die Lehrer tatsächlich unterrichten, die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator B7). Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Aufgaben sind ebenfalls entscheidende Bestandteile der Arbeitsbedingungen der Lehrer und können so die Attraktivität des Lehrerberufs entscheidend beeinflussen.

Der Anteil der Arbeitszeit, der im Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für andere Aktivitäten, wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen, zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet werden kann. Andererseits können diese Aufgaben aber auf dem gleichen Niveau wie von Lehrern mit weniger Unterrichtsverpflichtungen erledigt werden, wenn dies außerhalb der vorgeschriebenen Arbeitszeit geschieht.

Ergebnisse und Erläuterungen

Unterrichtszeit im Primarbereich

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Zahl an (Zeit-)Stunden, die Lehrer an einer öffentlichen Schule durchschnittlich pro Jahr unterrichten müssen. In der Regel ist die Zahl der zu unterrichtenden Stunden im Primarbereich höher als im Sekundarbereich.

Ein Lehrer im Primarbereich unterrichtet im Durchschnitt 798 (Zeit-)Stunden pro Jahr (14 weniger als in 2006), die Zahl reicht jedoch von weniger als 650 Stunden in Dänemark, der Türkei und Ungarn sowie dem Partnerland Estland über mindestens 900 Stunden in Frankreich, Irland, Neuseeland und den Niederlanden bis zu mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten und dem Partnerland Israel (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

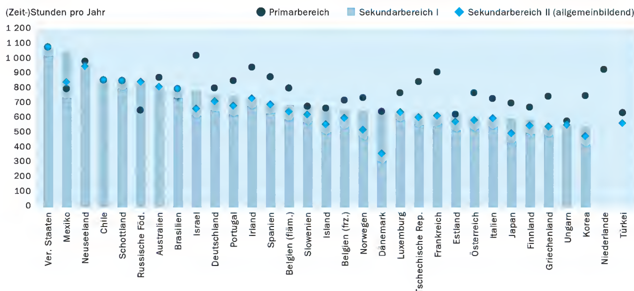
Die Verteilung der Unterrichtszeit über das Jahr kann sehr unterschiedlich ausfallen. Korea ist beispielsweise das einzige Land, in dem Lehrer im Primarbereich im Durchschnitt an mehr als fünf Tagen der Woche unterrichten, und doch liegt ihre Gesamtunterrichtszeit pro Jahr unter dem Durchschnitt, da sie (im Durchschnitt) weniger Stunden pro Tag unterrichten. Dänemark und Island stellen in dieser Hinsicht einen interessanten Gegensatz dar. In beiden Ländern ist die Zahl der Netto-Unterrichtszeitstunden pro Jahr ähnlich (Abb. D4.2). In Dänemark müssen die Lehrer jedoch in der Regel 200 Unterrichtstage in 42 Wochen erbringen, während es in Island 180 Tage in 36 Wochen sind. Die Erklärung dieses Unterschieds liegt in der Zahl der pro Tag zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.

Lehrer im Primarbereich in Island müssen zwar 20 Tage weniger unterrichten als ihre Kollegen in Dänemark, aber die einzelnen Arbeitstage umfassen durchschnittlich

Abbildung D4.2

Zahl der von Lehrern pro Jahr zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden, nach Bildungsbereich (2007)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl der pro Jahr im Sekundarbereich I zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665026260448

3,7 (Zeit-)Stunden Unterricht im Gegensatz zu 3,2 Stunden in Dänemark. Lehrer in Island müssen also gute 30 Minuten länger pro Unterrichtstag unterrichten als Lehrer in Dänemark. So gesehen kann ein relativ kleiner Unterschied bei der täglich zu unterrichtenden Zeit zu bedeutenden Unterschieden bei der Zahl der Tage, die ein Lehrer pro Jahr unterrichten muss, führen.

Mit Ausnahme von Belgien (frz.), Österreich, Portugal und Schottland war in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden im Primarbereich 1996 und 2007 in etwa gleich. In Österreich mussten die Lehrer im Primarbereich 2007 13 Prozent mehr (Zeit-)Stunden unterrichten als 1996, wohingegen in Belgien (frz.) die Nettokontaktzeit im Primarbereich um 16 Prozent zurückging (Tab. D4.2).

Unterrichtszeit im Sekundarbereich

Lehrer im Sekundarbereich I unterrichten durchschnittlich 709 (Zeit-)Stunden pro Jahr. Die Unterrichtsverpflichtungen der Lehrer reichen von weniger als 600 Stunden in Finnland (592 Stunden), Griechenland (559 Stunden), Korea (545 Stunden) und Ungarn (555 Stunden) bis zu mehr als 1.000 Stunden in Mexiko (1.047 Stunden) und den Vereinigten Staaten (1.080 Stunden) (Abb. D4.1 und Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) sind die Unterrichtsverpflichtungen normalerweise geringer als im Sekundarbereich I. Im Durchschnitt ist ein Lehrer allgemeinbildender Fächer gesetzlich bzw. vertraglich verpflichtet, 653 (Zeit-)Stunden pro Jahr zu unterrichten. Die Unterrichtsverpflichtungen differieren zwischen 364 Stunden in Dänemark über mindestens 800 Stunden in Australien (813), Mexiko (843) und Schott-

land (855) sowie den Partnerländern Chile (860) und Russische Föderation (845), mehr als 900 Stunden in Neuseeland (950) und mehr als 1.000 Stunden in den Vereinigten Staaten (1.080) (Abb. D4.2 und Tab. D4.1).

Wie bei den Lehrern des Primarbereichs, so variiert auch hier die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden und die Zahl der Unterrichtstage. Folglich variiert die Zahl der pro Tag zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden sehr stark und reicht im Sekundarbereich I von höchstens 3 Stunden in Griechenland, Japan, Korea und Ungarn über mindestens 5 Stunden in Mexiko und Neuseeland sowie dem Partnerland Russische Föderation bis zu 6 Stunden pro Tag in den Vereinigten Staaten. Ähnliches gilt im Sekundarbereich II (allgemeinbildend), wo die Lehrer in Dänemark, Finnland, Griechenland, Japan, Korea, Norwegen und Ungarn im Durchschnitt pro Tag höchstens 3 Stunden unterrichten, während es in Neuseeland und unter den Partnerländern in der Russischen Föderation 5 Stunden und in den Vereinigten Staaten 6 Stunden pro Tag sind. Korea ist ein interessantes Beispiel dafür, wie unterschiedlich die Arbeitszeit von Lehrern aufgeteilt sein kann: Die koreanischen Lehrer haben zwar die höchste Zahl an Unterrichtstagen (204 Tage), rangieren aber bei der Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-) Stunden im Sekundarbereich I an letzter und im Sekundarbereich II an zweitletzter Stelle (Abb. D4.3). Diese Unterschiede könnten teilweise darauf zurückzuführen sein, dass einige Länder Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zur Unterrichtszeit zählen, andere aber nicht.

Mit Ausnahme von Belgien (frz.), Deutschland, Griechenland, Mexiko, Österreich, Portugal und Ungarn war in den meisten OECD-Ländern die Zahl der im Sekundarbereich zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden 1996 und 2007 in etwa gleich. In Portugal und Ungarn waren Lehrer im Sekundarbereich jedoch 2007 verpflichtet, über 17 Prozent mehr zu unterrichten als 1996. In Dänemark sank die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden im Sekundarbereich II um 35 Prozent (Tab. D4.2).

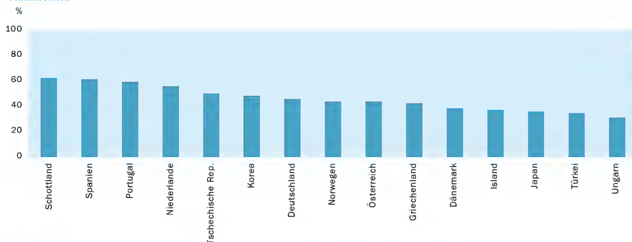
Unterschiede bei der Unterrichtszeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen

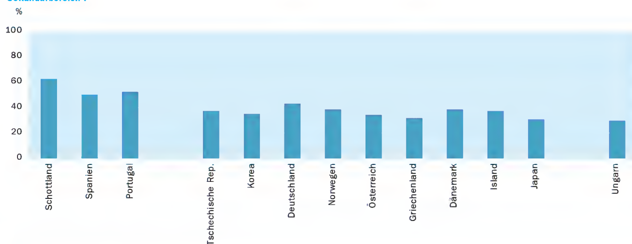
In Frankreich und der Tschechischen Republik sowie dem Partnerland Israel muss ein Lehrer im Primarbereich über 210 (Zeit-)Stunden mehr unterrichten als ein Lehrer im Sekundarbereich I und 240 Stunden mehr als ein Lehrer im Sekundarbereich II (allgemeinbildend). Im Gegensatz dazu besteht in Neuseeland, Schottland, Ungarn und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Slowenien ein Unterschied von weniger als 60 (Zeit-)Stunden bzw. gar kein Unterschied zwischen den zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden im Primar- und Sekundarbereich I und in einigen Fällen auch zwischen Primar- und Sekundarbereich II. Mexiko ist das einzige OECD-Land und die Russische Föderation das einzige Partnerland, dessen Lehrer im Sekundarbereich eine wesentlich höhere Zahl an (Zeit-)Stunden zu unterrichten haben als die Lehrer im Primarbereich. In Mexiko müssen Lehrer im Sekundarbereich I gut 30 Prozent mehr (Zeit-)Stunden unterrichten als ihre Kollegen im Primarbereich. Die Lehrer des Sekundarbereichs II in Mexiko müssen zwar weniger (Zeit-)Stunden unterrichten als ihre Kollegen im Sekundarbereich I, aber immer noch 5 Prozent mehr als ihre Kollegen im Primarbereich (Abb. D4.1). Dies liegt überwiegend an der längeren täglichen Kontaktzeit mit den Schülern.

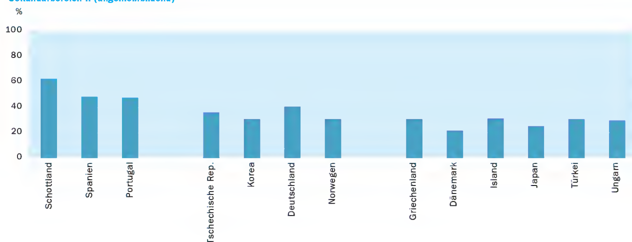
Abbildung D4.3

Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit der Lehrer (in %), nach Bildungsbereich (2007)

Anteil der Netto-Unterrichtszeit an der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitszeit







Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils (in %) der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit von Lehrern im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665026260448

Beim Vergleich der Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere wichtige Elemente (wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler oder wie viele Jahre ein Lehrer dieselben Schüler unterrichtet) sollten ebenfalls berücksichtigt werden. Diese Faktoren lassen sich jedoch oft nur auf Schulebene ermitteln und bewerten.

Arbeitszeit der Lehrer

Die Bestimmungen für die Arbeitszeit der Lehrer unterscheiden sich in den einzelnen Ländern erheblich. Während in einigen Ländern nur die Kontaktzeit offiziell festgelegt ist, wird in anderen auch die Arbeitszeit insgesamt festgelegt. Einige Länder legen innerhalb der offiziell festgelegten Arbeitszeit auch die Zeiten für unterrichtende und für nicht unterrichtende Tätigkeiten fest.

In den meisten Ländern müssen die Lehrer formell eine bestimmte Zahl an (Zeit-)Stunden pro Woche arbeiten, um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Hierin sind dann sowohl Unterrichtszeiten als auch Zeiten außerhalb des Unterrichts enthalten. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen, wie viel Zeit unterrichtend und mit anderen Aktivitäten zu verbringen ist (Abb. D4.3). Normalerweise wird die Zahl der (Zeit-)Stunden, die zu unterrichten sind, festgelegt (mit Ausnahme von England und Schweden sowie der Schweiz, wo dies nur auf Bezirksebene spezifiziert wird). Aber einige Länder legen auch auf nationaler Ebene fest, wie viel Zeit die Lehrer in der Schule verbringen müssen.

In Australien, Belgien (fläm., Primarbereich), Dänemark (Primar- und Sekundarbereich I), England, Griechenland, Irland, Island, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Norwegen, Portugal, Schweden, Spanien, der Türkei (Primar- und Sekundarbereich II) und den Vereinigten Staaten sowie den Partnerländern Brasilien, Chile, Estland und Israel wird die Zeit festgelegt, die Lehrer in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unmittelbar unterrichtsbezogene Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In Griechenland ist festgelegt, dass die Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden mit steigenden Dienstjahren abnimmt. Am Anfang der Berufslaufbahn müssen Lehrer 21 (Zeit-)Stunden pro Woche unterrichten. Nach 6 Jahren sinken die Unterrichtsverpflichtungen auf 19 Stunden pro Woche und nach 12 Jahren auf 18. Nach 20 Dienstjahren liegt die wöchentliche Unterrichtszeit schließlich bei 16 (Zeit-)Stunden, nur etwa drei Viertel der Stundenzahl zu Beginn der Laufbahn. Die verbleibenden Stunden der festgelegten Arbeitszeit müssen die Lehrer jedoch in der Schule anwesend sein.

In Deutschland, Japan, Korea, den Niederlanden, Österreich (Primar- und Sekundarbereich I), Schottland, der Tschechischen Republik und Ungarn ist die Jahresarbeitszeit der Lehrer, die sie innerhalb oder außerhalb der Schule zu erbringen haben, festgelegt (aber die Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits an der Schule zu verbringen ist und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist, ist nicht festgelegt). Zusätzlich dazu wird in einigen Ländern auch (teilweise) die Zahl der Stunden festgelegt, die für

Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufzuwenden sind. Allerdings ist nicht vorgegeben, ob die Lehrer die nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Stunden an der Schule verbringen müssen oder dies auch außerhalb der Schule tun können.

Zeit für Aufgaben außerhalb des Unterrichts

In Belgien (frz.), Finnland, Frankreich, Italien und Neuseeland sowie den Partnerländern Russische Föderation und Slowenien ist für den Primar- und Sekundarbereich nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden sollte. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrer in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Österreich beruhen die Vorgaben für die Unterrichtszeit auf der Annahme, dass die Pflichten eines Lehrers (einschließlich der Vorbereitung des Unterrichts und der Klassenarbeiten, der Korrektur und Benotung von Klassenarbeiten, Prüfungen und Verwaltungsaufgaben) zu einer wöchentlichen Arbeitszeit von 40 Stunden führen. In Belgien (frz.) werden die zusätzlichen Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts auf Schulebene festgelegt. Es gibt keine Vorschriften hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung, der Korrektur und Benotung von Klassen- und Schülerarbeiten usw. Staatlicherseits werden lediglich die wöchentliche Mindest- und Höchstzahl an Unterrichtseinheiten (von je 50 Minuten Dauer) für den jeweiligen Bildungsbereich festgelegt (Tab. D4.1).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2008 zu Lehrern und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2006/07.

Unterrichtszeit

Die Unterrichtszeit oder die „Zahl der von Lehrern zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden" wird definiert als die Zahl an (Zeit-)Stunden pro Jahr, die ein Vollzeitlehrer entsprechend den offiziellen Vorschriften mit dem Unterricht einer Gruppe oder Klasse verbringt. Sie wird normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl (Zeit-)Stunden, die ein Lehrer pro Tag unterrichtet (ohne Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Stunden oder Stundenblöcken vorgesehen sind). Einige Länder legen jedoch Schätzungen der Unterrichtsstunden vor, die auf Befragungsdaten basieren.

Im Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer der Lehrer für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Arbeitszeit

Die Arbeitszeit bezieht sich auf die regulären Arbeitsstunden eines Vollzeitlehrers. Entsprechend den offiziellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- Direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit (und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten, jedoch keine jährlichen Prüfungen).
- Die Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvor-

bereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

Nicht enthalten sind vergütete Überstunden.

Arbeitszeit in der Schule

Die Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrer arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts.

Zahl der Unterrichtswochen und -tage

Die Zahl der Unterrichtswochen bezieht sich auf die Zahl der Unterrichtswochen ohne die Ferienzeiten. Die Zahl der Unterrichtstage wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die ein Lehrer pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrern (2007)

Zahl der Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeitstunden und Gesamtarbeitszeit von Lehrern im Verlauf eines Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen			Zahl der Unterrichtstage			Netto-Unterrichtszeitstunden			In der Schule zu erbringende Arbeitszeit in (Zeit-)Stunden			Gesetzliche bzw. vertraglich festgelegte Gesamtarbeitszeit in (Zeit-)Stunden		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	40	40	40	197	197	197	877	815	813	1 208	1 230	1 230	a	a	a
Österreich	38	38	38	180	180	180	774	607	589	a	a	a	1 768	1 768	a
Belgien (fläm.)	37	37	37	179	180	180	806	691	645	931	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	37	37	37	181	181	181	724	662	603	a	a	a	a	a	a
Tschechische Rep.	40	40	40	193	193	193	849	637	608	a	a	a	1 688	1 688	1 688
Dänemark	42	42	42	200	200	200	648	648	364	1 306	1 306	m	1 680	1 680	1 680
England	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265	1 265
Finnland	38	38	38	188	188	188	677	592	550	a	a	a	a	a	a
Frankreich	35	35	35	m	m	m	914	632	618	a	a	a	a	a	a
Deutschland	40	40	40	193	193	193	806	758	714	a	a	a	1 750	1 750	1 750
Griechenland	40	38	38	195	185	185	751	559	544	1 500	1 425	1 425	1 762	1 762	1 762
Ungarn	37	37	37	185	185	185	583	555	555	a	a	a	1 864	1 864	1 864
Island	36	36	35	180	180	175	671	671	560	1 650	1 650	1 720	1 800	1 800	1 800
Irland	37	33	33	183	167	167	946	735	735	1 036	735	735	a	a	a
Italien	38	38	38	167	167	167	735	601	601	a	a	a	a	a	a
Japan	40	40	40	200	200	198	705	600	498	a	a	a	1 960	1 960	1 960
Korea	37	37	37	204	204	204	755	545	480	a	a	a	1 554	1 554	1 554
Luxemburg	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1 022	890	890	a	a	a
Mexiko	42	42	36	200	200	172	800	1 047	843	800	1 167	971	a	a	a
Niederlande	40	m	m	195	m	m	930	m	m	a	a	a	1 659	1 659	1 659
Neuseeland	39	39	38	197	194	190	985	968	950	985	968	950	a	a	a
Norwegen	38	38	38	190	190	190	741	654	523	1 300	1 225	1 150	1 688	1 688	1 688
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	37	37	37	171	171	171	855	752	684	1 261	1 261	1 261	1 432	1 432	1 432
Schottland	38	38	38	190	190	190	855	855	855	a	a	a	1 365	1 365	1 365
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	37	37	36	176	176	171	880	713	693	1 140	1 140	1 140	1 425	1 425	1 425
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1 360	1 360	1 360	1 767	1 767	1 767
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1 832	a	1 832
Vereinigte Staaten	36	36	36	180	180	180	1 080	1 080	1 080	1 332	1 368	1 368	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**38**	**38**	**38**	**187**	**186**	**184**	**798**	**709**	**653**	**1 185**	**1 214**	**1 159**	**1 662**	**1 652**	**1 656**
EU19-Durchschnitt	**38**	**38**	**38**	**185**	**183**	**182**	**794**	**665**	**625**	**1 202**	**1 173**	**1 154**	**1 619**	**1 619**	**1 605**
Partnerländer															
Brasilien	40	40	40	200	200	200	800	800	800	800	800	800	800	800	800
Chile	40	40	40	191	191	191	860	860	860	1 152	1 152	1 152	a	a	a
Estland	39	39	39	175	175	175	630	630	578	1 540	1 540	1 540	a	a	a
Israel	43	42	42	183	175	175	1 025	788	665	1 221	945	945	a	a	a
Russische Föd.	34	35	35	164	169	169	656	845	845	a	a	a	a	a	a
Slowenien	40	40	40	188	188	188	682	682	626	a	a	a	a	a	a

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665026260448
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 4

Tabelle D4.2

Zahl der zu unterrichtenden (Zeit-)Stunden pro Jahr (1996, 2007)

Netto-Kontaktzeitstunden pro Jahr an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, und Index der Veränderung von 1996 bis 2007

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	2007	1996	Index der Veränderung 1996–2007 (1996 = 100)	2007	1996	Index der Veränderung 1996–2007 (1996 = 100)	2007	1996	Index der Veränderung 1996–2007 (1996 = 100)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	877	m	m	815	m	m	813	m	m
Österreich	774	684	113	607	658	92	589	623	95
Belgien (fläm.)	806	841	96	691	724	95	645	679	95
Belgien (frz.)	724	858	84	662	734	90	603	677	89
Tschechische Rep.	849	m	m	637	607	105	608	580	105
Dänemark	648	640	101	648	640	101	364	560	65
England	m	w	m	m	w	m	m	m	m
Finnland	677	m	m	592	m	m	550	m	m
Frankreich	914	900	102	632	647	98	618	w	m
Deutschland	806	772	104	758	715	106	714	671	106
Griechenland	751	780	96	559	629	89	544	629	86
Ungarn	583	w	m	555	473	117	555	473	117
Island	671	m	m	671	m	m	560	m	m
Irland	946	915	103	735	735	100	735	735	100
Italien	735	735	100	601	601	100	601	601	100
Japan	705	m	m	600	m	m	498	m	m
Korea	755	m	m	545	w	m	480	w	m
Luxemburg	774	m	m	642	m	m	642	m	m
Mexiko	800	800	100	1 047	1 182	89	843	m	m
Niederlande	930	930	100	m	867	m	m	867	m
Neuseeland	985	985	100	968	968	100	950	950	100
Norwegen	741	713	104	654	633	103	523	505	104
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	855	783	109	752	644	117	684	574	119
Schottland	855	975	88	855	m	m	855	917	93
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	880	900	98	713	a	m	693	630	110
Schweden	a	624	m	a	576	m	a	528	m
Schweiz	m	871	m	m	850	m	m	669	m
Türkei	639	m	m	a	a	a	567	m	m
Vereinigte Staaten	1 080	w	m	1 080	w	m	1 080	w	m
OECD-Durchschnitt	**798**	**817**		**709**	**716**		**653**	**659**	
EU19-Durchschnitt	**794**	**810**		**665**	**661**		**625**	**650**	
Partnerländer									
Brasilien	800	m	m	800	m	m	800	m	m
Chile	860	m	m	860	m	m	860	m	m
Estland	630	m	m	630	m	m	578	m	m
Israel	1 025	m	m	788	m	m	665	m	m
Russische Föd.	656	m	m	845	m	m	845	m	m
Slowenien	682	m	m	682	m	m	626	m	m

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665026260448
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

D 4

Copyrighted material

Indikator D5

Wie viel Beurteilung und Feedback erhalten Lehrkräfte und welche Auswirkungen hat dies?

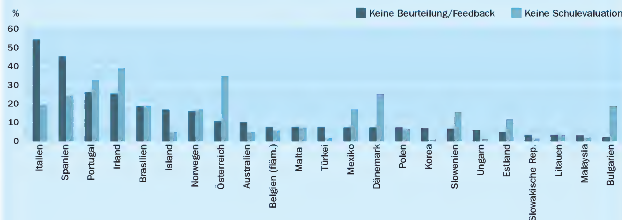
Dieser Indikator konzentriert sich auf die Beurteilung und das Feedback, die Lehrkräfte erhalten, und ihre Auswirkungen auf die Schulen und Lehrkräfte des Sekundarbereichs I. Evaluationen können eine Schüsselrolle bei der Verbesserung der Schulen und der beruflichen Weiterentwicklung der Lehrkräfte spielen (OECD, 2008c). Feedback kann Lehrkräften helfen, ihre relativen Stärken und Schwächen besser zu erkennen, was wiederum ein erster wichtiger Schritt zur Verbesserung der Unterrichtspraktiken sein kann. Derartige Stärken und Schwächen zu identifizieren, diese in Entscheidungen über Mittelzuweisungen einfließen zu lassen und die Betroffenen dazu zu motivieren, ihre Leistungen zu verbessern, sind wichtige Aspekte, die dazu beitragen können, bildungspolitische Ziele wie Verbesserungen der Schulqualität, Eigenverantwortlichkeit der Schulen und Wahlmöglichkeiten zwischen Schulen zu fördern. Bei der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) wurden sowohl Schulleiter als auch Lehrkräfte zu diesen und ähnlichen Aspekten, wie z. B. die Anerkennung und finanzielle Belohnung von Lehrkräften, befragt. Die Analyse dieser Daten hat eine Reihe von wichtigen Erkenntnissen für alle an der schulischen Bildung Beteiligten ergeben.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D5.1

Lehrkräfte, die keine Beurteilung oder Feedback erhielten, und Lehrkräfte an Schulen ohne Schulevaluation in den vorhergehenden fünf Jahren (2007/2008)

Eine Reihe von Ländern hat eine relativ schwach ausgeprägte Evaluationsstruktur und zieht keinen Nutzen aus Schulevaluationen sowie Lehrerbeurteilungen und Feedback. So gab es beispielsweise in mindestens einem Drittel der Schulen in Portugal (33 Prozent), Österreich (35 Prozent) und Irland (39 Prozent) in den vorhergehenden fünf Jahren keinerlei Schulevaluation. Im Durchschnitt der TALIS-Länder haben 22 Prozent der Lehrkräfte in den letzten fünf Jahren keinerlei Beurteilung oder Feedback erhalten. Große Teile der Lehrerschaft in Italien (55 Prozent) und Spanien (46 Prozent) können nicht von Beurteilungen und Feedback profitieren. Noch wichtiger ist jedoch, dass die Lehrkräfte, an deren Schule es in den letzten fünf Jahren keine Schulevaluation gab, mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Beurteilung oder Feedback erhielten.



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte (in %), die in den vorhergehenden fünf Jahren keine Beurteilung oder Feedback erhalten haben.

Quelle: OECD. Tabelle D5.1. und TALIS-2009-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

D
5

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Beurteilungen und Feedback wirken sich sehr positiv auf die Lehrkräfte aus. Lehrkräfte geben an, dass Beurteilungen und Feedback ihre Arbeitszufriedenheit erhöhen, zu Veränderungen ihrer Unterrichtsmethoden führen und die Weiterentwicklung ihrer Arbeit als Lehrer signifikant verbessern.**
- **Die Mehrzahl der Lehrkräfte arbeitet an Schulen, die ihrer Meinung nach keine Belohnung oder Anerkennung ihrer Leistungen bieten. Drei Viertel der befragten Lehrkräfte gaben an, sie erhielten keinerlei Belohnung oder Anerkennung für die Verbesserung ihrer Arbeitsqualität. Ein ähnlicher Anteil der Lehrkräfte gab an, sie erhielten keine Anerkennung für innovativere Unterrichtsmethoden. Dies besagt jedoch nichts über die Anstrengungen einiger Länder, die Schulen als lernende Organisationen zu stärken, die sich kontinuierlich um Verbesserung bemühen.**
- **Die meisten Lehrkräfte arbeiten an Schulen, die keine Maßnahmen gegen fortwährend schlechte Arbeitsleistungen von Lehrkräften ergreifen. Drei Viertel der befragten Lehrer gaben an, ihr Schulleiter würde keine Schritte unternehmen, um die finanzielle Entlohnung einer Lehrkraft zu verändern, wenn diese fortwährend die geforderte Arbeitsleistung nicht erbringt. Des Weiteren gaben drei Viertel der Lehrkräfte an, an ihrer Schule würden Lehrkräfte wegen fortwährend schlechter Arbeitsleistungen nicht entlassen.**

D 5

TALIS

TALIS (Teaching and Learning International Survey) ist die jüngste Erhebung der OECD zum Thema Lehren und Lernen. Es handelt sich um die erste internationale Studie zum Lernumfeld und den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften an Schulen, mit der wichtige Informationslücken beim internationalen Vergleich von Bildungssystemen geschlossen werden sollen. TALIS befragte Lehrkräfte des Sekundarbereichs I sowie deren Schulleitungen in 23 Ländern[1], d. h. in den OECD-Ländern Australien, Belgien (fläm.), Dänemark, Irland, Island, Italien, Korea, Mexiko, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Spanien, Türkei und Ungarn sowie in den Partnerländern Brasilien, Bulgarien, Estland, Litauen, Malaysia, Malta und Slowenien. Innerhalb der teilnehmenden Länder wurden die an TALIS teilnehmenden Schulen (und innerhalb der Schulen die Lehrkräfte) per Zufall ausgewählt. Die an TALIS teilnehmenden Länder beschlossen, dass sich die Erhebung auf die folgenden Kernaspekte konzentrieren soll, die die Qualität des Lehrens und des Lernens in der Schule beeinflussen können: Fortbildung der Lehrkräfte, Unterrichtsmethoden, Einstellungen und Standpunkte, Beurteilungen und Feedback für Lehrkräfte sowie die Schulleitung.

Weitere Informationen s. *www.oecd.org/edu/TALIS*.

1. *Da die Stichprobenvorgaben in den Niederlanden nicht erreicht wurden, enthalten die internationalen Vergleiche in TALIS keine Angaben zu den Niederlanden.*

Politischer Hintergrund

In einer Reihe von Ländern hat sich die Rolle der Schulevaluation in den letzten Jahren geändert. Traditionell war sie darauf fokussiert, Schulen zu überwachen, um die Einhaltung von Verfahren und bildungspolitischen Vorgaben sicherzustellen (OECD, 2008c). Mittlerweile hat sich in einer Reihe von Ländern der Schwerpunkt der Evaluation auf die Rechenschaftspflicht der Schulen und die Schulverbesserung verlagert (OECD, 2007e). Ein weiterer bestimmender Faktor bei der Entwicklung des Rahmens für die Bildungsevaluation in Schulen im Allgemeinen und der Schulevaluation im Besonderen, ist die verstärkte Autonomie der Schulen in einer Reihe von Bildungssystemen, wie in *Bildung auf einen Blick 2008* dargestellt. Ein Abbau der zentralen Kontrolle kann zu verstärktem Monitoring und mehr Evaluation führen, um so die Einhaltung gemeinsamer Standards sicherzustellen (Caldwell, 2002). Die Vielfalt der Unterrichtsmethoden muss möglicherweise evaluiert werden, nicht nur um vorteilhafte Auswirkungen für die Schüler und die Einhaltung verschiedener bildungspolitischer und administrativer Vorgaben sicherzustellen, sondern auch um mehr über wirksame Verfahren zur Schulverbesserung zu lernen. Dies ist besonders deshalb wichtig, weil in einigen Bildungssystemen die Schulen eine deutlich größere Streuung der Lernerfolge und Bildungsergebnisse aufweisen als in anderen (s. *Bildung auf einen Blick 2008* und OECD [2007a]).

Schulevaluation mit dem Ziel der Schulverbesserung könnte sich darauf konzentrieren, nützliche Informationen für Verbesserungen und deren Monitoring zu liefern, sie kann Schulleiter und Lehrkräfte in ihrer Arbeit unterstützen (van de Grift and Houtveen, 2006). Die Beurteilung von Lehrkräften und ein daran anschließendes Feedback kann auch dazu beitragen, dass die entsprechenden Akteure ihre Bemühungen zur Verbesserung der Schulen auf besser fundierte Entscheidungen gründen können (OECD, 2005). Hinter derartigen Verbesserungsbemühungen kann die Zielsetzung stehen, die Schulen als lernende Organisationen zu sehen, die Evaluationen dazu nutzen, den Zusammenhang zwischen Input, Prozessen und – in gewissem Maße – Output zu analysieren und auf dieser Grundlage Praktiken zu entwickeln, die durch Nutzung der bestehenden Stärken und Bekämpfung bekannter Schwächen die Verbesserungsbemühungen unterstützen (Caldwell and Spinks, 1998).

Konzentriert man sich dabei auf einen speziellen Aspekt der Evaluation wie Lehrerbeurteilungen und Feedback, so kann sich dies auf die Schule und deren Praktiken auswirken, denn schließlich spielen die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Verbesserung der Schulen und Leistungssteigerungen der Schüler (O'Day, 2002). Damit Evaluationen effektiv sein können, sind ihre Zielsetzungen jedoch an den Zielen und Anreizen derjenigen auszurichten, die evaluiert werden (Lazear, 2000). In dem Maße, in dem Evaluationen von Organisationen und Beurteilungen von Beschäftigten Anreize schaffen, sind die Evaluationen und Beurteilungen so auszurichten, dass die Beschäftigten auch motiviert sind, ihre Anstrengungen auf Aspekte zu konzentrieren, die für die Organisation wichtig sind (OECD, 2008c). Das Ausmaß der Auswirkungen kann vom Schwerpunkt der Schulevaluation und dem potenziellen Effekt auf die Schulen abhängen (Odden & Busch, 1998). Sie können sich auch darauf auswirken, welche Bedeutung Beurteilungen und Feedback innerhalb der Schulen beigemessen wird (Senge, 2000).

Ergebnisse und Erläuterungen

Häufigkeit von Schulevaluationen

Die Häufigkeit von Schulevaluationen bietet einen ersten Hinweis sowohl darauf, in welchem Ausmaß Bildung an Schulen evaluiert wird, als auch darauf, welchen Platz Schulevaluationen im Evaluationsrahmen insgesamt einnehmen. Die Unterscheidung zwischen externer und interner Evaluation kennzeichnet die beteiligten Akteure und die Interaktion zwischen den Schulen und zentralen Entscheidungsträgern. Wie Tabelle D5.1 zeigt, unterscheiden sich die Länder in dieser Hinsicht ganz beträchtlich. In Irland, Österreich und Portugal arbeiten mindestens ein Drittel der Lehrkräfte (39, 35 bzw. 33 Prozent) an Schulen, deren Schulleiter angab, in den vorhergehenden fünf Jahren sei die Schule weder intern noch extern evaluiert worden. Das Gleiche galt für etwa ein Viertel der Lehrkräfte in Dänemark und Spanien und etwa ein Fünftel in Italien. Diese Länder haben offensichtlich ein relativ schwach ausgeprägtes System der Schulevaluation. In Irland und Italien werden jedoch jetzt Vorgaben umgesetzt, um die Häufigkeit und die Reichweite von Schulevaluationen zu steigern, zum Zeitpunkt der vorliegenden Studie waren diese Vorgaben jedoch noch nicht vollständig umgesetzt.

Dagegen arbeiten in einigen Ländern die Lehrkräfte an Schulen, die in den vorhergehenden fünf Jahren mindestens einmal evaluiert wurden. In 14 TALIS-Ländern (Australien, Brasilien, Bulgarien, Italien, Korea, Litauen, Malaysia, Malta, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, Slowenien, der Türkei und Ungarn) arbeitet mindestens die Hälfte der Lehrkräfte an Schulen, deren Schulleiter von mindestens einer Evaluation pro Jahr berichtete (entweder eine externe Evaluation oder eine Selbstevaluation der Schule). Mehr als drei Viertel der Lehrer in Litauen, Malaysia und der Slowakischen Republik arbeiteten an Schulen, deren Schulleiter angab, die Schule werde pro Jahr mindestens einmal evaluiert (Tab. D5.1). Dies steht in starkem Kontrast zu den Ländern, in denen in den vorhergehenden fünf Jahren keine Schulevaluation stattfand.

D
5

Von einer externen Schulaufsicht oder einer ähnlichen Behörde durchgeführte externe Evaluationen waren etwas weniger häufig als Selbstevaluationen der Schulen. 80 Prozent der Lehrkräfte arbeiten an Schulen, deren Schulleiter eine Selbstevaluation der Schule in den vorhergehenden fünf Jahren berichtete, während ungefähr 70 Prozent der Lehrkräfte an Schulen arbeiten, deren Schulleiter eine externe Evaluation angab (Tab. D5.1). Dies lässt erkennen, dass in einigen Bildungssystemen eher die Schulen selbst Wert auf eine Evaluation legen. Als Beispiel sei hier Malta genannt: Fast die Hälfte der Lehrkräfte arbeitet an einer Schule, deren Schulleiter von einer externen Evaluation berichtete, aber 90 Prozent an einer Schule, deren Schulleiter eine Selbstevaluation in den vorhergehenden fünf Jahren angab. Auch in Dänemark, Italien, Litauen und Slowenien waren externe Evaluationen seltener als Selbstevaluationen.

Ein wichtiges Ergebnis ist, dass in zahlreichen Ländern ein großer Teil der Schulen ausschließlich Selbstevaluationen durchführt. Dazu gehören Dänemark (24 Prozent der Lehrer arbeiten an Schulen, die in den fünf vorhergehenden Jahren intern, aber nicht extern evaluiert wurden), Italien (38 Prozent), Litauen (35 Prozent), Malta (44 Prozent), Norwegen (19 Prozent), Österreich (25 Prozent), die Slowakische Republik (19 Prozent) und Slowenien (23 Prozent).

Beurteilungen und Feedback für die Lehrkräfte und die Auswirkungen

Wie Abbildung D5.1 zeigt, werden die meisten Lehrkräfte in irgendeiner Form beurteilt oder erhalten ein Feedback. Daher wurden sieben spezifische Auswirkungen, die möglicherweise mit einer Beurteilung und einem Feedback zusammenhängen und die Lehrkräfte und ihre Arbeit honorieren und/oder beeinflussen, identifiziert: 1. eine Veränderung des Gehalts; 2. ein finanzieller Bonus oder eine andere Form der finanziellen Belohnung; 3. Möglichkeiten, an Fortbildungen teilzunehmen; 4. veränderte Beförderungsaussichten; 5. öffentliche Anerkennung durch den Schulleiter und andere Kollegen; 6. Veränderungen des Verantwortungsbereichs, die die Arbeit attraktiver machen; und 7. Mitarbeit im Bereich der Schulentwicklung. Diese Auswirkungen werden in Tabelle D5.2 aufgeführt, die den Prozentsatz der Lehrkräfte zeigt, die als Folge von Beurteilungen und Feedback von entsprechenden Veränderungen berichten. Bei der Interpretation dieser Daten ist jedoch zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Prozentangaben nur diejenigen Lehrkräfte betreffen, die während ihrer Arbeit an der jetzigen Schule beurteilt wurden oder Feedback erhielten.

Die Daten legen die Vermutung nahe, dass es bei Beurteilungen und Feedback für Lehrer nur in sehr geringem Maße um finanzielle Anreize geht. In den meisten TALIS-Ländern sind mit Beurteilungen und Feedback nur geringe finanzielle Belohnungen verbunden, und sie wirken sich nicht auf die Aufstiegschancen aus. In den TALIS-Ländern gaben nur 9 Prozent der Lehrkräfte an, eine Beurteilung oder ein Feedback habe einen mittleren oder großen Einfluss auf ihr Gehalt gehabt, und 11 Prozent sagten, sie habe einen mittleren oder großen Einfluss auf finanzielle Boni oder eine andere Art von finanzieller Belohnung gehabt. In einigen Ländern ist die Auswirkung auf die Gehälter der Lehrkräfte jedoch größer. In Bulgarien, Malaysia und der Slowakischen Republik geben zwischen einem Fünftel und einem Drittel der Lehrkräfte (26, 33 bzw. 20 Prozent) an, Beurteilungen und Feedback hätten sich mittel oder stark auf ihr Gehalt ausgewirkt. Gleichermaßen nannten die Lehrkräfte in Bulgarien, Estland, Litauen, Malaysia, Polen, der Slowakischen Republik, Slowenien und Ungarn auch häufiger einen Zusammenhang zwischen Beurteilungen/Feedback und einer Bonuszahlung oder anderen finanziellen Belohnungen (Tab. D5.2).

Eine häufige Folge von Beurteilungen und Feedback ist die öffentliche Anerkennung durch die Schulleitung oder das Lehrerkollegium. 36 Prozent der Lehrkräfte gaben an, Beurteilungen und Feedback hätten zu einer mittleren oder großen Veränderung der Anerkennung durch den Schulleiter und/oder des Lehrerkollegiums geführt (Tab. D5.2). Öffentliche Anerkennung stellt einen klaren nicht finanziellen Anreiz dar, der die Rolle von Beurteilungen und Feedback bei der Belohnung einer guten Unterrichtsqualität betont. Öffentliche Anerkennung kommt zwar häufiger vor als finanzielle Anreize, ist aber auch nicht sehr verbreitet. In vielen Ländern besteht lediglich ein schwacher Zusammenhang zwischen Beurteilungen und Feedback und sowohl finanziellen Anreizen, öffentlicher Anerkennung als auch anderen nicht finanziellen Auswirkungen.

Dieser schwache Zusammenhang gilt gleichermaßen auch für Fortbildungsmöglichkeiten. Knapp ein Viertel der Lehrkräfte gab an, dass Beurteilungen und Feedback eine mittlere oder große Auswirkung auf ihre Fortbildungsmöglichkeiten hatten. Den größten Anteil hatten hierbei Bulgarien (42 Prozent), Estland (36 Prozent), Litauen (42 Prozent), Malaysia (51 Prozent), Polen (38 Prozent) und Slowenien (36 Prozent). Etwas

mehr Lehrkräfte (27 Prozent) berichteten von Auswirkungen auf ihren Verantwortungsbereich und 30 Prozent auf ihre Mitarbeit an Schulentwicklungsinitiativen.

Lehrerbeurteilungen und Feedback können sowohl für die berufliche Entwicklung wichtig sein als auch eine Anerkennung der Leistung darstellen. In Brasilien, Litauen, Malaysia und Mexiko nennt ein größerer Prozentsatz der Lehrkräfte einen mittleren oder starken Zusammenhang zwischen Beurteilungen und Feedback und Veränderungen ihres Verantwortungsbereichs, die ihre Arbeit attraktiver machen, wobei in diesen Ländern auch die Vergütung der Lehrkräfte häufiger mit Beurteilungen und Feedback zusammenhängt. In Belgien (fläm.), Irland, Malta, Norwegen, Österreich und Ungarn scheinen Beurteilungen und Feedback kaum entwickelt zu sein, und nur wenige Lehrkräfte in diesen Ländern geben hierbei einen starken Zusammenhang an. Wichtig ist hierbei, dass in Irland und Österreich auch Schulevaluationen selten sind.

Auswirkungen von Beurteilungen und Feedback auf die Arbeitszufriedenheit und den Unterricht

Dieser Aspekt der Auswirkungen von Beurteilungen und Feedback ergänzt die oben angeführten Argumente, der Schwerpunkt liegt hierbei jedoch auf der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte, den Auswirkungen auf den Unterricht und auf der Schulentwicklung im weiteren Sinne. Wie Tabelle D5.3 zeigt, schätzten im Durchschnitt der TALIS-Länder die Lehrkräfte, die beurteilt wurden und Feedback erhielten, diesen Prozess und seine Auswirkungen auf ihre Arbeit und Berufslaufbahn positiv ein. Insgesamt empfanden die Lehrkräfte Beurteilungen und Feedback als faire Einschätzung ihrer Arbeit, die sich positiv auf ihre Arbeitszufriedenheit ausgewirkt hat (Tab. D5.4). Angesichts der negativen Reaktionen, die mit der Einführung eines Bewertungssystems für Lehrkräfte verbunden sein könnten, ist dies ein wichtiges Ergebnis. Durch TALIS liegen zum ersten Mal internationale Daten aus repräsentativen Länderstichproben vor, die zeigen, dass sich Beurteilungs- und Feedbacksysteme positiv auf Lehrkräfte auswirken können.

Wird in einer Organisation ein neues oder erweitertes Beurteilungssystem eingeführt, so kann dies zu Gefühlen von Verunsicherung, Angst und geringerer Wertschätzung der Arbeitsleistung führen (Saunders, 2000). Liegt der Schwerpunkt auf den Rechenschaftspflichten, könnte in einigen Fällen angenommen werden, dies sei mit strikten und potenziell strafenden Maßnahmen verbunden, was sich negativ auf die Lehrkräfte und deren Wertschätzung des eigenen Arbeitsplatzes und der eigenen Leistungen als Lehrer auswirken könnte (O'Day, 2002). Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen jedoch diese Annahmen nicht, da die Mehrzahl der Lehrkräfte in den doch recht unterschiedlichen Bildungssystemen erhaltene Beurteilungen und Feedback als hilfreich für ihre Arbeit, als fair und als der Arbeitszufriedenheit förderlich erachten. Angesichts der mit Beurteilungs- und Feedbacksystemen verbundenen Vorteile könnte dagegen eher in Ländern ohne derartige Systeme größerer Anlass zur Sorge bestehen. Außerdem scheinen nur wenige Bildungssysteme den potenziellen Nutzen von Beurteilungs- und Feedbacksystemen voll auszuschöpfen.

Einschätzung der Lehrer hinsichtlich der Fairness von Beurteilungen und Feedback

Wie Lehrkräfte Beurteilungen und Feedback wahrnehmen, ist wahrscheinlich davon geprägt, ob sie diese als faire und gerechte Einschätzung ihrer Arbeit ansehen. Man kann davon ausgehen, dass Lehrkräfte, die ihre Beurteilung und Feedback nicht als faire Einschätzung ihrer Arbeit betrachten, auch andere Aspekte in Bezug auf den Einfluss und die Rolle derartiger Systeme innerhalb der Schule negativ sehen. Ob Beurteilungen und Feedback als fair eingeschätzt werden, hängt auch davon ab, ob die Ergebnisse und Anreize eines Beurteilungs- und Feedbacksystems angemessen an die Arbeit der Lehrkräfte, an das, was diese bei ihrer Arbeit als wichtig ansehen, und an die organisatorischen Ziele der Schule angepasst sind. Erfolgt beispielsweise die Beurteilung und das Feedback anhand sehr eng gewählter Kriterien oder einer bestimmten Ergebniskennzahl, die nach Meinung der Lehrkräfte ihre Arbeit nicht umfassend oder gerecht erfasst, so sollte eine Messgröße zur Fairness des Systems dieses Problem sichtbar machen.

Tabelle D5.3 zeigt, dass 63 Prozent der Lehrkräfte der Aussage, Beurteilung und Feedback stellen eine faire Einschätzung ihrer Arbeit dar, eher zustimmten und 20 Prozent dieser Aussage genau zustimmten. Hierbei gab es jedoch in einigen Ländern beachtliche Abweichungen. Ein bedeutender Anteil der Lehrkräfte in Korea und der Türkei stimmten der Aussage, Beurteilung und Feedback seien fair, gar nicht zu (9 bzw. 12 Prozent) oder eher nicht zu (38 bzw. 23 Prozent). Wie Tabelle D5.4 im Einzelnen zeigt, gaben nur wenige Lehrkräfte eine negative Auswirkung auf die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes an. Tatsächlich sind 34 Prozent der Ansicht, die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes habe dadurch etwas bzw. stark zugenommen. Des Weiteren nannten mehr als die Hälfte eine geringe oder starke Zunahme ihrer Arbeitszufriedenheit. Man kann daher sagen, dass sich Beurteilungen und Feedback positiv auf bestimmte Aspekte der Berufslaufbahn von Lehrern auswirken.

Diese allgemein positive Auswirkung ist deshalb wichtig, weil 13 Prozent der Lehrkräfte angaben, an ihrer jetzigen Schule keine Beurteilung oder Feedback erhalten zu haben. Diesen Lehrkräften entgehen möglicherweise die Vorteile von Beurteilungen und Feedback, sowohl für sie selbst als auch für ihre Schulen, als auch entsprechender Fortbildungsmöglichkeiten. Wie unter „Interessante Einzelergebnisse“ aufgeführt wurde, gibt es in etlichen TALIS-Ländern große Anteile an Lehrkräften, die keinerlei Beurteilungen oder Feedback erhalten (s. Abb. D5.1). Dies gilt für Irland (26 Prozent der Lehrkräfte gaben an, keinerlei Beurteilungen oder Feedback an ihrer Schule zu erhalten), Portugal (26 Prozent) und insbesondere Italien (55 Prozent) und Spanien (46 Prozent).

Im Durchschnitt betrachteten 79 Prozent der Lehrkräfte, die beurteilt wurden und Feedback erhielten, dies als hilfreich für ihre berufliche Weiterentwicklung als Lehrer (s. Tab. D5.3). In Italien und Portugal lag der Prozentsatz der Lehrkräfte, die dies als hilfreich ansahen, oberhalb des TALIS-Durchschnitts. In diesen Ländern, die ein weniger gut entwickeltes Beurteilungs- und Feedbacksystem aufweisen, scheint der Nutzen für diejenigen, denen es zugutekommt, besonders hoch zu sein. Das scheint ein klares Signal an die Bildungspolitiker zu sein, dass Beurteilungen und Feedback das Arbeitsleben der Lehrkräfte verbessern können.

Beurteilung und Feedback für Lehrer und Schulentwicklung

Tabelle D5.5 zeigt die Ansichten der Lehrkräfte zu den Wechselwirkungen zwischen dem Beurteilungs- und Feedbacksystem ihrer Schule und verschiedenen Aspekten der Schulentwicklung, Anreizsystemen und Laufbahnstrukturen innerhalb der Schulen und zu der Anerkennung, die Lehrkräfte für ihre Arbeit erhalten. Damit ergibt sich ein Bild der beruflichen Laufbahn und des Arbeitslebens von Lehrkräften für diejenigen, die an Anreizsysteme und die Anerkennung von Leistungen glauben und die leistungsfähige Lernnetze innerhalb der Schule fördern wollen, sowie für das umfassende Ziel, die Leistungsfähigkeit der Schule kontinuierlich zu verbessern. Insgesamt berichten die in TALIS befragten Lehrkräfte, die Beurteilungs- und Feedbacksysteme würden die Anstrengungen und Erfolge der Lehrkräfte nicht anerkennen, belohnten leistungsfähige Lehrkräfte und effektive Unterrichtspraktiken nicht bzw. böten keine Anreize für Lehrkräfte. Lehrkräfte in den TALIS-Ländern hatten allgemein den Eindruck, keine Anerkennung für ihre Arbeit zu erhalten, und gaben an, dass eine Steigerung ihrer Anstrengungen und Leistungsfähigkeit nicht zu mehr Anerkennung führen werde. Die meisten Lehrkräfte gaben an, erfolgreicher und effektiver Unterricht werde nicht belohnt und dass nicht diejenigen Lehrkräfte, die sie am meisten verdienten, größere Anerkennung erhielten.

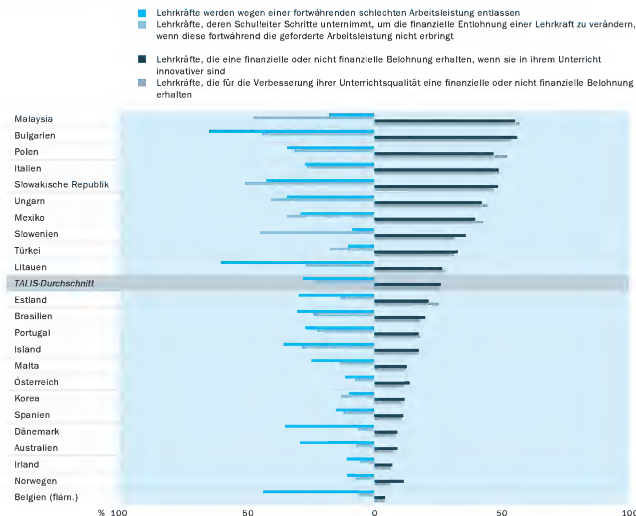
Drei Viertel der Lehrkräfte gaben an, an Schulen zu arbeiten, die den leistungsfähigsten Lehrkräften keine größere Belohnung (finanzieller oder nicht finanzieller Natur) zukommen lassen (Tab. D5.5). Dieses Ergebnis kommt vielleicht hinsichtlich der rein finanziellen Erträge nicht gänzlich unerwartet. Aber auch die öffentliche Anerkennung ist ein wichtiger Aspekt der TALIS-Analyse und wird mit den von Schulleitern und Lehrkräften auszufüllenden Fragebögen erfasst. Das Fehlen dieser allgemeineren Form der Anerkennung zeigt, dass der Arbeitsplatz einer Lehrkraft nur geringe Anreize für effektiveren Unterricht bietet. Diese Situation trifft auf die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte in einer Reihe von Ländern zu, in Australien, Belgien (fläm.), Irland und Spanien liegt ihr Anteil sogar bei über 90 Prozent. Dieses Ergebnis wird durch die Tatsache gestützt, dass drei Viertel der Lehrer angeben, auch bei einer Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität oder bei innovativerem Unterricht weder finanzielle noch nicht finanzielle Belohnungen zu erhalten.[2] Dies ist besonders wichtig, da Bemühungen, die Schulen zu verbessern, in hohem Maße von der Verbesserung der Unterrichtsqualität abhängen. Die vorliegenden Zahlen weisen darauf hin, dass sämtliche Bemühungen, die Schulen als lernende Organisationen zu behandeln, die ihre Unterrichtsmethoden kontinuierlich weiterentwickeln, um das Lernen der Schüler zu verbessern, nicht zu entsprechender Anerkennung oder Anreizen für die Lehrkräfte geführt haben.

Angesichts der fehlenden Anerkennung für Lehrkräfte und deren Arbeit ist es wichtig, ihre Ansichten über Kollegen, die schlechte Arbeit leisten, zu betrachten. Wenn leistungsfähigere oder innovativere Lehrkräfte keine Anerkennung erhalten, wie sieht es dann mit Lehrkräften aus, die zu wenig leisten? Drei Viertel der befragten Lehrer in den TALIS-Ländern gaben an, ihr Schulleiter würde keine Schritte unternehmen, um die finanzielle Vergütung einer Lehrkraft zu ändern, wenn diese fortwährend die geforderte Arbeitsleistung nicht erbringt. Angesichts des schwachen Zusammenhangs zwi-

2. Hierbei ist zu beachten, dass TALIS den Befragten keine Definition von innovativem oder effektivem Unterricht vorgab. Daher sind die Angaben der Lehrkräfte zu diesen Fragen Ausdruck ihrer Meinung darüber, was innovativ und effektiv in Bezug auf Lehrkräfte und den Unterricht bedeutet.

Abbildung D5.2

Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf Beurteilungen und Feedback und deren Auswirkungen in ihrer Schule (2007–2008)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Lehrkräfte (in %), die angeben, für die Verbesserung ihrer Unterrichtsqualität eine finanzielle oder nicht finanzielle Belohnung zu erhalten.
Quelle: OECD. Tabelle D5.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

schen Beurteilungen/Feedback und finanziellen Anreizen in den meisten Ländern überrascht das nicht. Zudem verfügen die Schulleiter nicht in allen Bildungssystemen über die Befugnis, derartige Änderungen vorzunehmen. In den meisten Ländern gaben die Lehrkräfte an, dass fortwährende schlechte Arbeitsleistungen nicht zur Entlassung führen. Dies war besonders deutlich in Irland (11 Prozent stimmten genau oder eher zu), Korea (10 Prozent), Norwegen (11 Prozent), Österreich (12 Prozent), Slowenien (9 Prozent), Spanien (15 Prozent) und der Türkei (10 Prozent) (Abb. D5.2). Aber es gibt auch Länder, wo dies nicht zutrifft: In einigen Ländern stimmte ein beachtlicher Anteil der Lehrkräfte der Aussage, ihr Schulleiter würde Schritte unternehmen, um die finanzielle Entlohnung einer Lehrkraft zu ändern, wenn diese fortwährend die geforderte Arbeitsleistung nicht erbringt, genau oder eher zu. Das galt vor allem für Bulgarien (44 Prozent), Malaysia (47 Prozent), Mexiko (35 Prozent), Polen (31 Prozent), die Slowakische Republik (51 Prozent), Slowenien (45 Prozent) und Ungarn (41 Prozent).

Angesichts der fehlenden Maßnahmen gegenüber Lehrkräften, die schlechte Arbeit leisten, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die meisten Lehrkräfte in den TALIS-Ländern der Meinung sind, dass an ihrer Schule anhaltende oder ständige schlechte Arbeitsleistungen von den übrigen Lehrkräften nicht toleriert würden. In Australien, Dänemark, Irland, Korea, Malaysia, Malta, Norwegen und Österreich stimmten jedoch über 40 Prozent der Lehrkräfte der Aussage, schlechte Leistungen würden toleriert, ganz genau oder eher zu. Daher ist klar, dass die fehlende Anerkennung der Leistungsfähigkeit in vielen Schulen mit der mangelnden Befugnis oder Bereitschaft einhergeht, Maßnahmen gegenüber Lehrkräften zu ergreifen, die schlechte Arbeit leisten.

Eine wichtige Frage bei schlechten Arbeitsleistungen ist, wie diese gemessen wird und wie Informationen über das Leistungsniveau der einzelnen Lehrkräfte erworben werden. Maßnahmen zu ergreifen wird schwierig, wenn den Entscheidungsträgern entsprechende Informationen über Leistungen nicht vorliegen bzw. diese nicht angemessen erfasst werden können. In den TALIS-Ländern stimmen 55 Prozent der Lehrkräfte der Aussage zu, der Schulleiter verfüge über effektive Methoden, um festzustellen, ob Lehrer gute Leistungen erbringen oder nicht. Zwischen den einzelnen Ländern bestehen hierbei jedoch Unterschiede, und mehr als 60 Prozent der Lehrkräfte in Dänemark, Irland, Island, Korea, Norwegen und Spanien stimmten dieser Aussage nicht zu (Tab. D5.5).

Knapp die Hälfte der Lehrkräfte stimmte der Aussage zu, ihre Arbeit werde nur beurteilt, um administrative Vorgaben zu erfüllen. Ein ähnlich hoher Prozentsatz der Lehrkräfte gab an, die Beurteilung ihrer Arbeit habe kaum Einfluss auf die Art, wie Lehrkräfte in der Klasse unterrichten. Obwohl fast zwei Drittel der Lehrkräfte angaben, in ihrer Schule bestehe ein Entwicklungs- oder Fortbildungsplan, um die Arbeit der Lehrkräfte zu verbessern, kann dies nur dann als positives Signal gelten, wenn derartige Pläne auch positive Auswirkungen haben (Tab. D5.5).

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der ersten TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) der OECD und beziehen sich auf das Schuljahr 2007/08. Im Rahmen von TALIS wurden Schulleiter und Lehrkräfte befragt. Die von den Schulleitern erhobenen Daten beziehen sich auf die Häufigkeit von Schulevaluationen, einschließlich Selbstevaluationen, und die Bedeutung, die bestimmten Aspekten beigemessen wird. Auch zu den Auswirkungen und Ergebnissen der Schulevaluationen wurden Daten erhoben, wobei der Schwerpunkt hierbei darauf lag, inwieweit sich diese Ergebnisse auf die Schulleitung und das Kollegium auswirken. Im Rahmen von TALIS wurden Lehrkräfte zu den Schwerpunkten und Ergebnissen von Beurteilungen und Feedback und Fortbildungen befragt. Diese Angaben ermöglichen es abzuschätzen, inwiefern sich der Schwerpunkt der Schulevaluation in der Beurteilung und dem Feedback der Lehrkräfte niederschlägt.

Schwerpunkt von TALIS war der Sekundarbereich I, gemäß Stufe 2 der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED).

Bei der Datenerhebung im Rahmen von TALIS wurden folgende Definitionen verwendet:

Schulevaluation

Schulevaluation bezieht sich auf die Evaluation der gesamten Schule und nicht auf einzelne Fächer oder Abteilungen.

Beurteilung der Lehrkräfte

Unter Beurteilungen und Feedback versteht man die Überprüfung der Arbeit einer Lehrkraft entweder durch den Schulleiter, einen externen Inspektor oder durch Kollegen. Diese Beurteilung kann in unterschiedlicher Form erfolgen und reicht von eher formalen, objektiven Ansätzen (z. B. als Teil eines formalen Leistungsfeststellungssystems mit festgelegten Verfahren und Kriterien) bis zu eher informellen, subjektiveren Ansätzen (z. B. informelle Gespräche mit der Lehrkraft).

Fragestellungen im Fragebogen

Die genauen Fragen und Antwortmöglichkeiten der TALIS-Erhebung im Zusammenhang mit diesem Indikator finden sich in Anhang 3 unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Tabelle D5.1

Häufigkeit und Art von Schulevaluationen (2007/08)

Anteil der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (in %), die an einer Schule arbeiten, die in den vorhergehenden fünf Jahren mit folgender Häufigkeit evaluiert wurde

	Häufigkeit der Selbstevaluation der Schule in den vorhergehenden fünf Jahren										Häufigkeit der externen Evaluation der Schule in den vorhergehenden fünf Jahren										Keinerlei Evaluation in den vorhergehenden fünf Jahren	
	Nie		Einmal		Zwei- bis viermal		Einmal pro Jahr		Mehr als einmal pro Jahr		Nie		Einmal		Zwei- bis viermal		Einmal pro Jahr		Mehr als einmal pro Jahr			
	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)
TALIS-Länder																						
Australien	6,8	(2,87)	25,3	(3,89)	14,1	(3,17)	50,0	(4,16)	3,7	(1,73)	21,2	(3,43)	36,2	(4,06)	29,7	(4,03)	10,7	(2,28)	2,2	(1,31)	5,0	(2,30)
Österreich	41,7	(3,59)	28,2	(2,94)	17,7	(2,91)	11,3	(2,11)	1,1	(0,63)	58,3	(3,37)	22,9	(3,09)	9,0	(1,89)	6,4	(1,78)	3,4	(1,22)	35,2	(3,49)
Belgien (fläm.)	22,0	(3,91)	33,4	(4,04)	30,9	(4,93)	12,9	(2,59)	0,7	(0,71)	10,4	(2,82)	54,6	(4,38)	32,7	(3,71)	1,9	(0,96)	0,4	(0,41)	5,8	(2,19)
Brasilien	24,4	(2,81)	10,2	(1,67)	16,5	(2,23)	33,2	(3,29)	15,7	(2,70)	24,3	(2,64)	14,2	(2,56)	21,3	(2,59)	24,9	(2,99)	15,3	(2,50)	18,9	(2,42)
Bulgarien	22,0	(3,65)	12,6	(3,16)	11,4	(3,30)	34,5	(6,15)	19,5	(3,98)	29,4	(4,50)	30,4	(3,86)	15,9	(3,49)	14,0	(3,17)	10,4	(5,71)	18,8	(3,43)
Dänemark	32,4	(4,12)	15,1	(4,01)	19,8	(3,92)	25,4	(3,84)	7,3	(2,60)	53,0	(4,31)	22,4	(4,36)	10,9	(2,97)	11,5	(2,83)	2,2	(1,62)	25,4	(4,03)
Estland	23,9	(3,50)	26,7	(3,50)	19,5	(3,41)	28,4	(3,62)	1,6	(1,13)	27,5	(3,94)	47,8	(4,22)	18,4	(3,43)	4,4	(1,72)	1,8	(0,84)	11,8	(2,76)
Ungarn	4,7	(1,92)	11,7	(2,46)	23,1	(3,22)	41,2	(6,51)	19,3	(6,36)	12,4	(2,47)	20,9	(2,81)	38,2	(6,36)	23,2	(6,93)	5,2	(1,47)	1,2	(0,67)
Island	11,3	(0,14)	30,9	(0,15)	26,3	(0,17)	28,9	(0,12)	2,6	(0,12)	18,0	(0,11)	56,3	(0,20)	22,5	(0,18)	0,7	(0,00)	2,5	(0,08)	5,0	(0,09)
Irland	56,5	(5,06)	25,2	(4,52)	7,6	(2,52)	8,2	(2,87)	2,5	(1,73)	56,9	(5,16)	36,5	(5,05)	5,2	(2,11)	1,4	(1,41)	0,0	(0,00)	39,1	(4,91)
Italien	21,2	(2,84)	10,2	(1,81)	19,7	(2,63)	43,9	(3,20)	5,1	(1,50)	80,7	(3,15)	11,3	(2,16)	14,6	(2,37)	12,3	(2,29)	1,1	(0,66)	19,8	(2,76)
Korea	6,5	(2,26)	10,9	(2,70)	26,7	(3,41)	26,8	(3,80)	29,2	(3,32)	3,0	(1,53)	26,3	(3,65)	41,0	(4,22)	10,6	(2,27)	19,1	(3,20)	0,9	(0,88)
Litauen	3,7	(1,40)	7,9	(2,03)	9,4	(2,53)	67,8	(3,54)	11,2	(2,42)	37,1	(3,50)	25,1	(3,06)	20,6	(3,12)	8,4	(1,66)	8,9	(2,59)	3,4	(1,35)
Malaysia	2,1	(0,98)	2,2	(0,96)	19,9	(2,70)	50,7	(3,38)	25,1	(3,08)	7,8	(2,00)	11,4	(2,27)	25,3	(3,12)	22,9	(3,17)	32,7	(3,51)	2,1	(0,98)
Malta	10,1	(0,13)	10,2	(0,09)	30,5	(0,15)	48,6	(0,20)	0,6	(0,00)	53,9	(0,24)	38,8	(0,25)	6,3	(0,08)	1,0	(0,00)	0,0	(0,00)	7,4	(0,13)
Mexiko	20,4	(4,00)	9,5	(2,47)	17,1	(2,86)	32,4	(3,93)	20,6	(3,55)	21,1	(4,05)	11,0	(2,54)	20,0	(3,41)	20,0	(3,20)	27,9	(4,09)	17,1	(3,82)
Norwegen	25,5	(4,08)	14,3	(3,35)	18,7	(3,32)	33,5	(4,13)	7,9	(2,36)	35,6	(4,44)	34,9	(4,49)	21,2	(3,78)	5,9	(2,17)	2,5	(1,44)	17,2	(3,64)
Polen	10,4	(2,56)	13,8	(2,95)	24,2	(3,92)	34,2	(3,80)	17,5	(2,97)	13,6	(3,07)	51,5	(4,14)	20,1	(3,53)	12,8	(2,83)	1,9	(1,33)	6,5	(2,39)
Portugal	47,9	(3,97)	19,3	(3,56)	13,3	(2,95)	13,0	(3,10)	8,4	(2,14)	49,1	(4,34)	29,9	(4,10)	18,2	(3,11)	2,1	(1,18)	0,6	(0,65)	32,8	(3,32)
Slowakische Rep.	1,6	(0,79)	5,4	(2,00)	8,3	(2,36)	70,5	(3,34)	14,3	(2,88)	18,1	(3,73)	56,0	(4,28)	15,7	(3,53)	6,8	(1,78)	3,3	(1,45)	1,6	(0,79)
Slowenien	19,9	(2,97)	15,9	(2,91)	12,1	(2,59)	45,2	(3,84)	6,9	(1,86)	40,1	(3,89)	34,2	(3,78)	16,0	(2,95)	7,8	(2,20)	1,9	(1,11)	15,5	(2,81)
Spanien	31,1	(3,31)	18,1	(2,74)	13,7	(2,39)	32,4	(3,72)	4,7	(1,80)	38,5	(3,67)	27,2	(3,79)	19,7	(3,27)	13,8	(2,90)	0,8	(0,76)	24,5	(3,14)
Türkei	18,0	(4,43)	16,5	(4,73)	20,9	(3,74)	30,7	(4,58)	13,9	(2,90)	8,5	(3,53)	8,0	(3,82)	28,5	(3,88)	37,6	(5,16)	17,4	(4,50)	1,8	(1,07)
TALIS-Durchschnitt	**20,2**	**(0,65)**	**16,2**	**(0,62)**	**18,3**	**(0,63)**	**34,9**	**(0,78)**	**10,3**	**(0,55)**	**30,4**	**(0,72)**	**30,8**	**(0,74)**	**20,5**	**(0,70)**	**11,4**	**(0,58)**	**7,0**	**(0,48)**	**13,8**	**(0,56)**

Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

D 5

Tabelle D5.2

Auswirkungen von Beurteilungen und Feedback (2007/08)

Anteil der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (in %), die angaben, dass die Beurteilung und/oder das Feedback, die sie erhielten, zu einer mittleren oder großen Veränderung bei den folgenden Aspekten ihrer Arbeit und Karriere führten (in %)

	Eine Veränderung des Gehalts		Ein finanzieller Bonus oder eine andere Art von finanzieller Belohnung		Veränderte Beförderungs-aussichten		Öffentliche Anerkennung durch den Schulleiter und/oder Kollegen		Möglichkeit für Fortbildungs-aktivitäten		Die Chance auf Veränderungen im Verantwortungs-bereich, die die Arbeit attraktiver machen		Eine Rolle in Schulentwick-lungsinitiativen (z. B. Lehrplan-entwicklungs-gruppe)	
	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)
TALIS-Länder														
Australien	5,6	(0,53)	1,6	(0,26)	16,9	(0,80)	24,1	(0,99)	16,7	(1,03)	17,4	(0,96)	24,1	(1,03)
Österreich	1,1	(0,18)	1,7	(0,20)	4,7	(0,39)	27,1	(0,88)	8,0	(0,51)	14,7	(0,63)	17,2	(0,70)
Belgien (fläm.)	0,4	(0,11)	0,1	(0,06)	3,7	(0,37)	20,7	(0,92)	7,1	(0,57)	11,9	(0,74)	10,1	(0,86)
Brasilien	8,2	(0,77)	5,5	(0,55)	25,6	(1,16)	47,8	(1,22)	27,8	(1,18)	47,7	(1,42)	41,6	(1,43)
Bulgarien	26,2	(1,70)	24,2	(2,12)	11,6	(0,93)	64,9	(1,56)	42,4	(2,85)	28,2	(1,58)	49,5	(1,86)
Dänemark	2,2	(0,50)	2,7	(0,53)	4,7	(1,13)	25,3	(1,49)	25,6	(1,43)	19,0	(1,61)	16,3	(1,23)
Estland	14,3	(0,72)	19,8	(1,13)	10,5	(0,63)	39,6	(1,23)	35,6	(1,30)	21,7	(0,82)	31,3	(0,94)
Ungarn	9,4	(0,92)	25,1	(1,62)	10,7	(0,76)	40,2	(1,42)	22,8	(1,05)	12,3	(0,81)	28,7	(1,42)
Island	7,5	(0,76)	9,3	(0,98)	8,6	(0,93)	18,3	(1,44)	20,5	(1,28)	18,1	(1,37)	19,2	(1,29)
Irland	3,5	(0,44)	1,4	(0,40)	13,3	(1,09)	24,8	(1,10)	13,4	(1,00)	16,0	(1,11)	23,2	(1,29)
Italien	2,0	(0,35)	4,0	(0,47)	4,9	(0,53)	46,4	(1,40)	19,2	(1,30)	27,1	(1,34)	38,3	(1,51)
Korea	5,2	(0,49)	8,3	(0,56)	12,7	(0,78)	31,0	(1,19)	17,1	(0,91)	24,1	(0,91)	24,9	(1,02)
Litauen	17,3	(0,94)	22,0	(1,31)	14,3	(0,89)	55,4	(1,11)	42,4	(1,13)	39,9	(1,06)	42,8	(1,20)
Malaysia	33,0	(1,36)	29,0	(1,30)	58,2	(1,39)	58,6	(1,33)	50,8	(1,39)	76,4	(0,92)	64,1	(1,22)
Malta	1,7	(0,46)	1,2	(0,36)	8,2	(0,89)	19,3	(1,47)	7,8	(1,07)	15,1	(1,40)	16,7	(1,29)
Mexiko	10,6	(0,72)	7,3	(0,60)	28,6	(1,25)	33,4	(1,30)	27,2	(1,07)	55,9	(1,35)	34,4	(1,42)
Norwegen	7,0	(0,78)	3,0	(0,41)	6,9	(0,61)	25,6	(1,09)	21,3	(1,00)	14,5	(0,79)	22,4	(0,98)
Polen	14,5	(0,88)	26,5	(1,19)	39,2	(1,17)	55,7	(1,22)	38,2	(1,19)	24,6	(1,13)	42,1	(1,21)
Portugal	1,7	(0,29)	0,6	(0,14)	6,2	(0,66)	26,3	(1,11)	11,3	(0,82)	25,3	(1,26)	25,3	(1,10)
Slowakische Rep.	19,7	(1,17)	37,3	(1,50)	20,8	(1,05)	40,7	(1,47)	28,7	(1,20)	30,0	(1,00)	35,9	(1,20)
Slowenien	14,2	(0,78)	19,4	(1,12)	39,4	(1,16)	43,3	(1,29)	36,2	(1,26)	24,5	(1,04)	28,7	(1,01)
Spanien	1,8	(0,34)	1,6	(0,36)	8,6	(0,76)	25,1	(1,27)	13,2	(0,94)	16,9	(1,01)	20,7	(1,38)
Türkei	2,2	(0,49)	3,6	(0,85)	13,5	(1,15)	42,6	(2,13)	12,1	(1,35)	33,7	(1,69)	24,4	(1,87)
TALIS-Durchschnitt	**9,1**	**(0,16)**	**11,1**	**(0,20)**	**16,2**	**(0,19)**	**36,4**	**(0,27)**	**23,7**	**(0,26)**	**26,7**	**(0,24)**	**29,6**	**(0,26)**

Anmerkung: Enthält nur diejenigen Lehrkräfte, die eine Beurteilung oder ein Feedback erhielten.
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

D
5

Tabelle D5.3

Einschätzung der Lehrer in Bezug auf erhaltene Beurteilungen und/oder Feedback (2007/08)

Anteil der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (in %), die Folgendes über die Beurteilung und/oder das Feedback, die sie an ihrer Schule erhielten, aussagten

	Die Beurteilung und/oder das Feedback enthielten ein Werturteil über die Qualität der Arbeit		Die Beurteilung und/oder das Feedback enthielten Vorschläge, um bestimmte Bereiche der Arbeit zu verbessern		Die erhaltene Beurteilung und/oder das Feedback waren eine faire Einschätzung der Arbeit an dieser Schule								Die erhaltene Bewertung und/oder das Feedback waren hilfreich in der Weiterentwicklung der Arbeit als Lehrer an dieser Schule							
					Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Stimme eher zu		Stimme ganz zu		Stimme gar nicht zu		Stimme eher nicht zu		Stimme eher zu		Stimme ganz zu	
	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)
TALIS-Länder																				
Australien	68,1	(1,36)	55,4	(1,28)	4,4	(0,51)	10,1	(0,73)	66,7	(1,05)	18,8	(0,94)	6,2	(0,60)	18,8	(1,15)	60,0	(1,17)	14,9	(0,87)
Österreich	79,4	(0,67)	41,4	(1,09)	3,8	(0,30)	9,3	(0,57)	47,9	(0,83)	39,0	(0,84)	11,7	(0,64)	20,9	(0,81)	46,1	(1,00)	21,3	(0,80)
Belgien (fläm.)	77,3	(0,90)	64,9	(1,19)	3,0	(0,38)	9,0	(0,61)	57,2	(1,22)	30,8	(1,30)	4,2	(0,45)	13,4	(0,67)	60,4	(1,12)	22,0	(1,07)
Brasilien	75,0	(1,23)	66,1	(1,65)	5,2	(0,72)	14,8	(0,96)	63,3	(1,20)	16,7	(0,91)	4,4	(0,64)	10,8	(0,76)	63,8	(1,44)	21,0	(1,18)
Bulgarien	92,5	(0,85)	70,2	(2,21)	2,1	(0,39)	6,9	(0,64)	64,8	(1,24)	26,2	(1,58)	2,4	(0,42)	6,8	(0,66)	67,4	(1,38)	23,4	(1,69)
Dänemark	69,6	(1,70)	36,0	(1,67)	4,3	(0,65)	10,0	(0,97)	65,3	(1,55)	20,5	(1,25)	6,0	(0,71)	17,7	(0,95)	61,6	(1,30)	14,7	(1,08)
Estland	83,4	(0,90)	58,2	(1,17)	2,5	(0,31)	10,9	(0,70)	68,9	(1,02)	17,7	(0,91)	6,8	(0,59)	22,9	(1,02)	59,1	(1,12)	11,2	(0,70)
Ungarn	79,1	(1,33)	59,0	(2,01)	2,6	(0,43)	10,7	(0,72)	65,0	(1,15)	21,7	(1,14)	3,7	(0,48)	11,8	(0,95)	64,8	(1,06)	19,6	(1,47)
Island	63,7	(1,73)	29,9	(1,39)	6,8	(0,78)	12,6	(1,00)	58,9	(1,67)	21,7	(1,34)	9,3	(0,95)	19,2	(1,26)	59,3	(1,81)	12,2	(1,11)
Irland	69,7	(1,40)	40,3	(1,72)	3,5	(0,49)	8,6	(0,73)	67,6	(1,33)	20,3	(1,13)	4,8	(0,56)	16,4	(0,89)	62,7	(1,29)	16,1	(1,10)
Italien	68,5	(1,42)	55,9	(1,67)	2,8	(0,40)	10,8	(0,84)	77,1	(1,02)	9,3	(0,80)	3,3	(0,41)	13,5	(1,02)	71,6	(1,43)	11,6	(0,96)
Korea	64,2	(1,12)	64,7	(0,99)	9,2	(0,61)	38,1	(1,03)	51,3	(1,10)	1,4	(0,29)	9,8	(0,64)	36,9	(1,00)	51,5	(1,15)	1,8	(0,27)
Litauen	88,4	(0,82)	69,8	(1,19)	1,1	(0,27)	6,0	(0,48)	74,9	(0,81)	18,0	(0,91)	2,0	(0,31)	8,5	(0,52)	70,1	(0,95)	19,4	(0,93)
Malaysia	94,8	(0,46)	93,1	(0,53)	1,2	(0,17)	9,4	(0,65)	76,9	(0,97)	12,5	(0,89)	0,8	(0,13)	6,1	(0,49)	70,3	(1,11)	22,8	(1,17)
Malta	85,4	(1,34)	62,0	(1,63)	3,3	(0,67)	11,0	(1,24)	66,8	(1,72)	18,9	(1,32)	3,4	(0,75)	17,2	(1,53)	63,5	(1,81)	15,9	(1,29)
Mexiko	72,8	(1,01)	77,5	(1,05)	6,2	(0,62)	13,6	(0,86)	54,9	(1,24)	25,4	(1,12)	5,3	(0,49)	9,2	(0,84)	52,6	(1,19)	32,9	(1,28)
Norwegen	61,8	(1,49)	28,2	(1,27)	6,0	(0,54)	10,0	(0,81)	46,7	(1,25)	37,4	(1,40)	9,9	(0,75)	15,1	(0,96)	54,3	(1,15)	20,7	(1,12)
Polen	88,8	(0,77)	59,1	(1,64)	2,0	(0,30)	4,4	(0,51)	62,3	(1,32)	31,3	(1,28)	2,2	(0,30)	8,9	(0,72)	68,0	(1,20)	20,9	(1,07)
Portugal	77,4	(1,03)	56,1	(1,45)	4,2	(0,54)	14,4	(0,92)	66,7	(1,15)	14,8	(0,85)	4,8	(0,58)	12,7	(0,77)	68,5	(1,22)	14,0	(1,01)
Slowakische Rep.	87,2	(1,01)	65,0	(1,34)	3,0	(0,40)	15,8	(0,85)	69,0	(1,28)	12,2	(0,97)	3,9	(0,48)	18,1	(1,17)	67,1	(1,26)	10,9	(0,86)
Slowenien	75,3	(0,96)	61,6	(1,30)	2,5	(0,36)	9,0	(0,59)	73,0	(1,03)	15,5	(0,91)	3,7	(0,45)	14,6	(0,79)	68,8	(1,09)	12,9	(0,92)
Spanien	42,1	(1,46)	60,4	(1,40)	8,9	(0,92)	16,6	(1,07)	60,2	(1,35)	14,3	(0,96)	9,4	(0,84)	20,3	(1,24)	57,7	(1,46)	12,6	(0,96)
Türkei	53,8	(1,99)	58,7	(2,02)	12,3	(1,20)	23,2	(1,81)	50,9	(2,05)	13,6	(0,89)	10,1	(1,25)	25,4	(1,43)	51,7	(1,74)	12,8	(1,29)
TALIS-Durchschnitt	**74,7**	**(0,26)**	**58,0**	**(0,31)**	**4,4**	**(0,12)**	**12,4**	**(0,18)**	**63,3**	**(0,27)**	**19,9**	**(0,22)**	**5,6**	**(0,13)**	**15,9**	**(0,20)**	**61,8**	**(0,27)**	**16,8**	**(0,23)**

Anmerkung: Enthält nur diejenigen Lehrkräfte, die eine Beurteilung oder ein Feedback erhielten.
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

D
5

Tabelle D5.4

Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich der persönlichen Auswirkungen von Beurteilungen und Feedback (2007/08)

Anteil der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I (in %), die folgende Veränderungen aufgrund der Beurteilung und/oder des Feedbacks, die sie an ihrer Schule erhielten, angaben

	Veränderung der Arbeitszufriedenheit										Veränderung der Sicherheit des Arbeitsplatzes									
	Starke Abnahme		Schwache Abnahme		Keine Veränderung		Schwache Zunahme		Starke Zunahme		Starke Abnahme		Schwache Abnahme		Keine Veränderung		Schwache Zunahme		Starke Zunahme	
	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)
TALIS-Länder																				
Australien	3,3	(0,43)	6,3	(0,58)	48,1	(1,31)	34,2	(1,11)	8,3	(0,67)	1,4	(0,32)	2,3	(0,38)	76,3	(1,03)	12,7	(0,76)	7,4	(0,71)
Österreich	2,2	(0,26)	3,8	(0,35)	53,5	(0,90)	27,1	(0,84)	13,4	(0,65)	1,0	(0,16)	0,9	(0,15)	83,0	(0,80)	9,0	(0,61)	6,1	(0,41)
Belgien (fläm.)	2,5	(0,38)	4,7	(0,41)	51,4	(1,43)	29,9	(1,28)	11,5	(0,77)	1,0	(0,21)	1,5	(0,21)	68,3	(1,45)	15,9	(0,96)	13,3	(0,80)
Brasilien	2,7	(0,48)	5,3	(0,57)	33,5	(1,43)	36,4	(1,15)	22,1	(1,25)	1,5	(0,38)	2,5	(0,29)	58,5	(1,50)	22,1	(1,14)	15,3	(0,94)
Bulgarien	3,7	(0,64)	4,0	(0,51)	34,8	(2,53)	41,7	(2,84)	15,8	(1,29)	1,1	(0,17)	2,2	(0,56)	37,3	(2,51)	40,7	(2,57)	18,6	(1,68)
Dänemark	1,3	(0,31)	3,5	(0,47)	51,3	(1,52)	35,1	(1,38)	8,8	(0,93)	0,7	(0,25)	1,3	(0,30)	81,9	(1,41)	11,2	(1,41)	5,0	(0,81)
Estland	3,1	(0,40)	6,3	(0,52)	37,8	(1,12)	45,0	(1,26)	7,9	(0,57)	3,2	(0,36)	7,3	(0,54)	42,5	(1,07)	36,9	(1,11)	10,2	(0,63)
Ungarn	0,9	(0,21)	4,4	(0,43)	42,0	(1,08)	44,3	(1,41)	8,4	(0,95)	1,9	(0,28)	4,2	(0,50)	61,5	(1,42)	21,5	(0,82)	11,0	(1,18)
Island	2,8	(0,53)	3,6	(0,59)	39,7	(1,47)	29,8	(1,31)	24,1	(1,34)	1,6	(0,39)	2,4	(0,50)	51,1	(1,68)	21,1	(1,33)	23,7	(1,43)
Irland	1,6	(0,35)	4,3	(0,56)	43,8	(1,64)	40,0	(1,64)	10,2	(0,81)	0,7	(0,21)	1,3	(0,27)	81,6	(1,17)	11,6	(0,91)	4,8	(0,53)
Italien	1,1	(0,23)	2,7	(0,62)	47,9	(1,38)	35,3	(1,21)	13,0	(1,05)	1,0	(0,23)	1,6	(0,34)	76,9	(1,21)	14,2	(0,99)	6,2	(0,65)
Korea	3,3	(0,46)	8,8	(0,60)	52,8	(1,09)	32,2	(1,10)	2,9	(0,31)	2,6	(0,39)	7,0	(0,53)	59,1	(1,17)	28,8	(1,05)	2,5	(0,32)
Litauen	2,0	(0,25)	4,9	(0,43)	38,4	(0,99)	40,2	(0,98)	14,4	(0,93)	1,5	(0,19)	4,6	(0,45)	45,7	(1,03)	33,8	(0,92)	14,4	(0,86)
Malaysia	1,2	(0,21)	2,5	(0,28)	13,0	(0,84)	49,3	(1,16)	34,1	(1,16)	0,7	(0,16)	1,9	(0,45)	29,5	(1,88)	41,5	(1,47)	26,4	(1,06)
Malta	3,2	(0,65)	5,7	(0,92)	38,5	(1,77)	38,7	(1,81)	13,9	(1,35)	1,1	(0,42)	2,6	(0,60)	74,5	(1,61)	16,8	(1,38)	4,9	(0,80)
Mexiko	1,8	(0,29)	4,7	(0,50)	16,4	(0,75)	42,5	(1,08)	34,6	(1,28)	1,6	(0,31)	3,3	(0,41)	26,1	(0,90)	32,4	(1,16)	36,6	(1,28)
Norwegen	1,2	(0,27)	2,8	(0,41)	46,3	(1,35)	43,6	(1,23)	6,1	(0,54)	0,8	(0,18)	1,8	(0,35)	69,8	(1,22)	19,2	(1,03)	8,4	(0,75)
Polen	1,9	(0,30)	3,0	(0,32)	36,2	(1,20)	36,1	(1,20)	22,8	(1,00)	1,6	(0,25)	2,3	(0,35)	55,2	(1,21)	23,2	(0,98)	17,8	(0,96)
Portugal	3,9	(0,48)	5,8	(0,56)	42,1	(1,27)	38,2	(1,16)	10,1	(0,76)	2,1	(0,35)	2,9	(0,42)	77,7	(1,26)	13,3	(1,00)	4,0	(0,49)
Slowakische Rep.	2,9	(0,48)	5,9	(0,59)	42,5	(1,14)	38,3	(1,23)	10,3	(0,77)	1,6	(0,33)	3,3	(0,37)	58,7	(1,22)	25,8	(1,24)	10,7	(0,77)
Slowenien	0,7	(0,15)	2,6	(0,29)	40,7	(1,08)	44,2	(1,10)	11,8	(0,64)	0,9	(0,21)	3,3	(0,41)	62,1	(1,02)	24,2	(0,93)	9,6	(0,61)
Spanien	3,5	(0,43)	6,9	(0,64)	50,6	(1,44)	30,5	(1,28)	8,5	(0,69)	2,2	(0,39)	3,3	(0,47)	72,5	(1,16)	15,3	(1,05)	6,8	(0,72)
Türkei	6,9	(0,82)	8,2	(0,94)	47,0	(2,83)	24,9	(2,29)	12,9	(1,25)	2,6	(0,61)	4,4	(0,67)	75,1	(1,45)	10,3	(1,25)	7,6	(1,06)
TALIS-Durchschnitt	**2,5**	**(0,09)**	**4,8**	**(0,11)**	**41,2**	**(0,30)**	**37,3**	**(0,30)**	**14,2**	**(0,20)**	**1,5**	**(0,06)**	**3,0**	**(0,09)**	**61,9**	**(0,29)**	**21,8**	**(0,25)**	**11,8**	**(0,19)**

Anmerkung: Enthält nur diejenigen Lehrkräfte, die eine Beurteilung oder ein Feedback erhielten.
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

D
5

Tabelle D5.5

Beurteilung und Feedback für Lehrer und Schulentwicklung (2007/08)

Anteil der Lehrkräfte des Sekundarbereichs I, die folgenden Aussagen über Beurteilung und/oder Feedback an ihrer Schule eher zustimmten oder ganz zustimmten (in %)

	An dieser Schule unternimmt der Schulleiter Schritte, um die finanzielle Entlohnung einer Lehrkraft zu verändern, wenn diese fortwährend die geforderte Arbeitsleistung nicht erbringt		An dieser Schule würde es vom übrigen Kollegium toleriert werden, wenn eine Lehrkraft fortwährend schlechte Arbeitsleistungen erbringt		An dieser Schule werden Lehrkräfte wegen einer fortwährenden schlechten Arbeitsleistung entlassen		An dieser Schule hat der Schulleiter effektive Methoden, um herauszufinden, ob eine Lehrkraft gute oder schlechte Arbeit leistet		An dieser Schule wird ein Entwicklungs- oder Fortbildungsplan für Lehrkräfte erstellt, um die Arbeit als Lehrkraft zu verbessern		An dieser Schule erhalten die effektivsten Lehrkräfte die höchsten finanziellen oder nicht finanziellen Belohnungen		Wenn ich die Qualität meines Unterrichts an dieser Schule verbessere, werde ich eine finanzielle oder nicht finanzielle Belohnung erhalten		Wenn ich in meinem Unterricht an dieser Schule innovativer bin, werde ich finanzielle oder nicht finanzielle Belohnung erhalten		An dieser Schule wird die Bewertung der Arbeit von Lehrkräften großenteils durchgeführt, um administrativen Anforderungen gerecht zu werden		An dieser Schule hat die Bewertung der Arbeit von Lehrkräften wenig Einfluss auf die Art, wie Lehrkräfte in der Klasse unterrichten	
	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)	%	(S. F.)
TALIS-Länder																				
Australien	7,1	(0,72)	42,8	(1,50)	29,2	(1,61)	48,7	(1,54)	54,5	(1,73)	9,2	(0,65)	8,2	(0,67)	9,0	(0,72)	63,4	(1,54)	61,4	(1,42)
Österreich	7,6	(0,45)	40,8	(0,97)	11,5	(0,73)	46,2	(1,12)	21,2	(0,99)	10,9	(0,64)	11,6	(0,58)	13,8	(0,66)	44,5	(0,96)	58,9	(0,82)
Belgien (fläm.)	5,9	(0,51)	25,9	(1,13)	43,6	(1,63)	49,5	(1,53)	45,1	(1,54)	5,0	(0,44)	4,1	(0,34)	4,2	(0,37)	37,9	(1,48)	44,4	(1,35)
Brasilien	24,0	(1,15)	30,4	(1,12)	30,2	(1,52)	57,7	(1,42)	70,9	(1,41)	13,2	(0,90)	18,2	(0,94)	20,0	(0,90)	45,6	(1,17)	35,9	(1,33)
Bulgarien	44,0	(2,30)	11,0	(1,17)	64,7	(2,41)	83,4	(1,32)	77,4	(2,25)	50,5	(2,83)	53,8	(1,70)	56,0	(1,74)	29,4	(1,85)	33,4	(1,31)
Dänemark	6,6	(0,80)	40,7	(1,74)	35,0	(1,76)	37,8	(1,77)	54,4	(1,58)	15,0	(1,32)	8,3	(0,92)	9,0	(0,92)	48,1	(1,84)	60,8	(1,72)
Estland	13,4	(0,91)	18,2	(0,93)	29,7	(1,16)	50,5	(1,66)	64,0	(1,40)	37,9	(1,59)	25,1	(1,17)	21,2	(1,12)	27,8	(1,18)	43,4	(1,09)
Ungarn	40,7	(2,03)	32,6	(1,76)	34,3	(1,71)	61,4	(2,23)	71,9	(2,60)	45,0	(1,51)	44,3	(1,66)	42,1	(1,74)	24,4	(2,32)	40,2	(1,38)
Island	28,5	(1,40)	31,9	(1,34)	35,5	(1,32)	38,2	(1,49)	45,4	(1,46)	18,1	(1,08)	17,4	(1,00)	17,4	(1,03)	45,8	(1,41)	55,8	(1,37)
Irland	5,6	(0,59)	58,9	(1,32)	10,9	(1,06)	39,1	(1,61)	51,9	(1,69)	7,5	(0,66)	6,6	(0,63)	7,0	(0,60)	52,8	(1,28)	60,2	(1,38)
Italien	26,4	(0,88)	28,0	(1,00)	27,3	(1,02)	68,1	(1,13)	71,9	(1,14)	42,6	(1,34)	48,8	(1,38)	48,7	(1,35)	32,8	(1,19)	40,9	(1,01)
Korea	13,3	(0,71)	47,3	(0,98)	10,1	(0,71)	31,9	(1,17)	31,3	(1,15)	10,0	(0,65)	11,2	(0,63)	11,8	(0,64)	60,5	(0,92)	51,9	(1,12)
Litauen	27,0	(1,19)	20,2	(0,86)	60,2	(1,03)	70,3	(1,15)	90,7	(0,73)	36,3	(1,36)	27,7	(1,23)	26,6	(1,19)	48,9	(1,35)	54,9	(1,16)
Malaysia	47,4	(1,65)	52,8	(1,28)	17,7	(0,94)	75,0	(1,26)	89,4	(0,71)	53,1	(1,28)	56,9	(1,20)	55,1	(1,14)	50,6	(1,23)	34,7	(1,32)
Malta	13,3	(1,19)	41,9	(1,69)	24,7	(1,24)	56,0	(1,46)	60,4	(1,65)	10,2	(1,20)	12,3	(1,15)	12,6	(1,25)	58,3	(1,51)	51,8	(1,63)
Mexiko	34,5	(1,31)	17,7	(1,09)	28,9	(1,30)	88,8	(0,80)	69,0	(1,43)	26,9	(1,20)	42,7	(1,28)	39,6	(1,40)	50,2	(1,67)	45,3	(1,34)
Norwegen	7,5	(0,59)	58,2	(1,15)	10,7	(0,88)	27,6	(1,33)	42,4	(1,41)	11,5	(0,81)	6,3	(0,70)	11,5	(0,87)	43,4	(1,24)	64,9	(1,09)
Polen	31,3	(1,37)	26,5	(1,17)	34,2	(1,22)	75,1	(1,34)	78,8	(1,24)	59,1	(1,52)	52,1	(1,35)	46,7	(1,25)	41,8	(1,53)	37,0	(1,45)
Portugal	22,4	(0,85)	20,0	(0,99)	27,2	(1,10)	57,2	(1,30)	49,3	(1,52)	11,0	(0,75)	17,8	(1,01)	17,4	(1,07)	47,9	(1,13)	55,3	(1,17)
Slowakische Rep.	50,8	(1,36)	34,9	(1,39)	42,4	(1,70)	64,3	(1,64)	73,6	(1,39)	48,6	(1,97)	47,0	(1,77)	48,4	(1,74)	33,8	(1,34)	54,5	(1,47)
Slowenien	44,8	(1,37)	35,0	(1,18)	8,9	(0,74)	64,3	(1,29)	67,4	(1,27)	42,2	(1,45)	31,4	(1,23)	35,8	(1,37)	37,5	(1,16)	55,5	(1,23)
Spanien	12,3	(0,76)	36,3	(1,14)	15,1	(0,94)	35,5	(1,25)	53,6	(1,67)	7,3	(0,59)	10,8	(0,78)	11,3	(0,78)	48,7	(1,10)	62,2	(1,18)
Türkei	17,4	(1,48)	24,6	(1,17)	10,3	(1,09)	46,8	(1,66)	38,8	(2,21)	31,2	(2,08)	31,4	(2,24)	32,6	(2,08)	45,3	(2,04)	42,9	(2,40)
TALIS-Durchschnitt	**23,1**	**(0,25)**	**33,8**	**(0,26)**	**27,9**	**(0,27)**	**55,4**	**(0,30)**	**59,3**	**(0,32)**	**28,2**	**(0,28)**	**25,8**	**(0,25)**	**26,0**	**(0,25)**	**44,3**	**(0,30)**	**49,8**	**(0,29)**

Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665055402267

D
5

Indikator D6

Wie wirken sich die Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer in der Praxis aus?

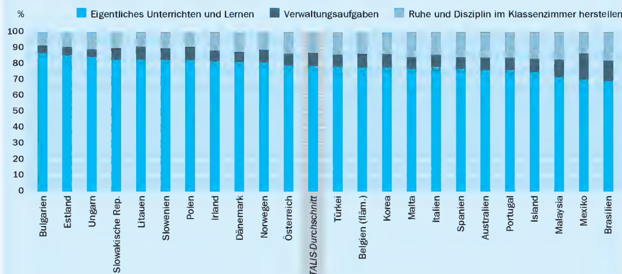
Dieser Indikator konzentriert sich auf die Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer. Sie stehen in engem Zusammenhang zu den Strategien, die diese im Umgang mit den Herausforderungen des beruflichen Alltags sowie zu ihrem eigenen allgemeinen Wohlbefinden anwenden. Sie wirken sich auch auf die Lernumgebung der Schüler aus und beeinflussen deren Motivation und Leistungen. Außerdem kann man davon ausgehen, dass sie ausschlaggebend dafür sind, in welchem Ausmaß sich lehrberufsspezifische bildungspolitische Maßnahmen – wie z.B. Veränderungen des Lehrplans für die Erstausbildung der Lehrer oder für Fortbildungen – auf das Lernen der Schüler auswirken. Im Rahmen der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) wurden von Lehrern Daten zu ihren Unterrichtsmethoden, ihren Überzeugungen und Einstellungen sowie damit zusammenhängenden Themen wie Methoden der Klassenführung, berufsbezogene Aktivitäten und Arbeitszufriedenheit erhoben. Die Analyse der Daten hat zu einer Reihe wichtiger Erkenntnisse geführt.

Wichtigste Ergebnisse

Abbildung D6.1

Nutzung der Unterrichtszeit während einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde (2007/08)

Obwohl die Lehrer in den meisten Ländern im Durchschnitt beinahe 80 Prozent der Unterrichtszeit auf Unterrichten und Lernen verwenden, geht doch in vielen Ländern kostbare Unterrichtszeit verloren, weil Schüler sich störend verhalten und Verwaltungsaufgaben anfallen. In Bulgarien, Dänemark, Estland, Irland, Litauen, Norwegen, Polen, der Slowakischen Republik, Slowenien und Ungarn wird die Unterrichtszeit relativ effektiv genutzt. Dagegen entfällt in Brasilien, Malaysia und Mexiko ein vergleichsweise großer Teil der Zeit auf andere Dinge als das eigentliche Unterrichten und Lernen. Lehrer in Mexiko beispielsweise verwenden im Durchschnitt mehr Zeit auf Verwaltungsaufgaben als die Lehrer in anderen Ländern (17 Prozent verglichen mit weniger als 9 Prozent in allen anderen teilnehmenden Ländern).



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Zeit, die für das eigentliche Unterrichten und Lernen genutzt wird (in %).
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

D 6

Weitere interessante Einzelergebnisse dieses Indikators

- **Lehrer neigen stärker dazu, Schüler als aktive Teilnehmer am Prozess der Wissenserarbeitung und -aneignung zu sehen, als die Rolle des Lehrers hauptsächlich darin zu sehen, Informationen weiterzugeben und richtige Lösungen aufzuzeigen. Das gilt am meisten für Australien, Korea, Nordwesteuropa und Skandinavien und am wenigsten für Brasilien, Malaysia und Südeuropa, wo die Ansichten der Lehrer zwischen diesen beiden Einstellungen liegen.**
- **In Bezug auf den Unterricht im Klassenzimmer ist es Lehrern aller Länder wichtiger, gut strukturiertes Lernen sicherzustellen, als dass sie Wert auf schülerorientierte Aktivitäten legen, die den Schülern mehr Autonomie verleihen. Diese beiden Unterrichtsmethoden werden stärker eingesetzt als sogenannte erweiterte Lernaktivitäten wie z. B. Projektarbeit. Diese allgemeine Aussage trifft auf alle Länder zu.**
- **Die Zusammenarbeit von Lehrern erfolgt in allen Ländern eher in Form des Austausches und der Absprache von Ideen und Informationen als in direkter professioneller Zusammenarbeit wie z. B. beim Unterrichten im Team.**
- **Die Arbeitszufriedenheit und der Glaube der Lehrer an die eigene Selbstwirksamkeit sind im Durchschnitt in allen Ländern recht ähnlich, die Lehrer in Norwegen liegen jedoch bei beiden Aspekten deutlich oberhalb des Durchschnitts. Der Großteil der Varianz bei diesen berufsbezogenen Einstellungen beruht auf Unterschieden zwischen den Lehrern innerhalb der Länder und innerhalb der Schulen.**

TALIS

TALIS (Teaching and Learning International Survey) ist die jüngste Erhebung der OECD zum Thema Lehren und Lernen. Es handelt sich um die erste internationale Studie zum Lernumfeld und den Arbeitsbedingungen von Lehrkräften an Schulen, mit der wichtige Informationslücken beim internationalen Vergleich von Bildungssystemen geschlossen werden sollen. TALIS befragte Lehrkräfte des Sekundarbereichs I sowie deren Schulleitungen in 23 Ländern[1], d. h. in den OECD-Ländern Australien, Belgien (fläm.), Dänemark, Irland, Island, Italien, Korea, Mexiko, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Slowakische Republik, Spanien, Türkei und Ungarn sowie in den Partnerländern Brasilien, Bulgarien, Estland, Litauen, Malaysia, Malta und Slowenien. Innerhalb der teilnehmenden Länder wurden die an TALIS teilnehmenden Schulen (und innerhalb der Schulen die Lehrkräfte) per Zufall ausgewählt. Die an TALIS teilnehmenden Länder beschlossen, dass sich die Erhebung auf die folgenden Kernaspekte konzentrieren soll, die die Qualität des Lehrens und des Lernens in der Schule beeinflussen können: Fortbildung der Lehrkräfte, Unterrichtsmethoden, Einstellungen und Standpunkte, Beurteilungen und Feedback für Lehrkräfte sowie die Schulleitung.

Weitere Informationen s. *www.oecd.org/edu/TALIS*.

1. Da die Stichprobenvorgaben in den Niederlanden nicht erreicht wurden, enthalten die internationalen Vergleiche in TALIS keine Angaben zu den Niederlanden.

Politischer Hintergrund

Es ist hinreichend bewiesen, dass die Unterrichtsqualität für das Lernen der Schüler von entscheidender Bedeutung ist. So haben beispielsweise Wang, Haertel und Warburg (1997) gezeigt, dass sich die Führung der Klassen und die Interaktion im Klassenzimmer ähnlich stark auswirken wie die kognitiven Fähigkeiten der Schüler und ihre häusliche Umgebung. In ihrem Überblick zur aktuellen Forschung zum Thema Schulqualität gelangen Scheerens and Bosker (1997) zu der Schlussfolgerung, dass sich bestimmte Merkmale des Unterrichts stärker auf die Schülerleistungen auswirken als Merkmale des Schulumfelds. Zu den Merkmalen des Unterrichts gehören die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrer, die Unterrichtsmethoden und die Atmosphäre im Klassenzimmer. Diese wiederum hängen mit den berufsbezogenen Aktivitäten zusammen, an denen Lehrer sich beteiligen, und mit der von ihnen angegebenen Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit.

Es gibt jedoch nicht den einzig wahren, genau definierten idealen Unterricht. Das Fachwissen der Lehrer und ihre Unterrichtsmethoden können sich nicht nur von Land zu Land, sondern auch von Lehrer zu Lehrer unterscheiden. Es ist wichtig, mehr über die Wechselwirkungen zwischen den Unterrichtsmethoden und den Einstellungen der Lehrer zu erfahren, denn die Qualität der Lernumgebung ist der Faktor in Bezug auf das Lernen der Schüler und ihre Lernerfolge, den die Lehrer ganz direkt unter ihrer Kontrolle haben. Darüber hinaus ist die Disziplin im Klassenzimmer ein zentrales Element der Unterrichtsqualität und ein wichtiger Bestandteil einer guten Lernumgebung. Bei PISA ergab sich in vielen teilnehmenden Ländern ein positiver Zusammenhang zwischen der Disziplin im Klassenzimmer und den durchschnittlichen Schülerleistungen einer Schule (Klieme and Rakoczy, 2003). Und anders als bei anderen Aspekten des Unterrichts im Klassenzimmer besteht bei diesem Merkmal ein hohes Maß der Übereinstimmung zwischen Lehrern, Schülern und Beobachtern (Clausen, 2002).

Lehrer agieren jedoch nicht nur im Klassenzimmer, wo sie ihre Schüler mehr oder weniger isoliert von anderen Klassen oder Kollegen unterrichten. Eine moderne Sichtweise des Unterrichtens beinhaltet auch berufsbezogene Aktivitäten auf Schulebene, wie z. B. die Zusammenarbeit in Teams, die Bildung professioneller Lerngemeinschaften, die Teilnahme an der Schulentwicklung sowie die Evaluierung und Veränderung von Arbeitsbedingungen (Darling-Hammond et al., 2005). Diese Aktivitäten prägen die Lernumgebung auf Schulebene, d. h. Klima, Ethos und Kultur einer Schule, und beeinflussen damit auf direkte und indirekte Weise (über Prozesse im Klassenzimmer) das Lernen der Schüler. Und sie wirken sich auch auf die Aussagen zur Arbeitszufriedenheit und Selbstwirksamkeit aus. Dieser Indikator bietet einen Überblick über die TALIS-Daten zu diesen Fragen.

Ergebnisse und Erläuterungen

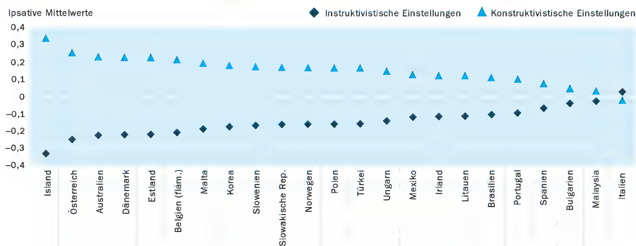
Die Einstellungen der Lehrer zum Lehren und Lernen

Die Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten und Lernen wirken sich entscheidend auf das Miteinander im Klassenzimmer und die Unterrichtsmethoden aus. Im TALIS-Bericht werden zwei Arten von grundlegenden Einstellungen unterschieden. Beim

Abbildung D6.2

Länderprofile der Einstellungen zum Unterrichten und Lernen (2007/08)

Ländermittelwerte der ipsativen Werte



Anordnung der Länder danach, wie stark die Lehrer in den einzelnen Ländern eine der Einstellungen (konstruktivistisch bzw. instruktivistisch) der anderen vorziehen. Lehrer in Island beispielsweise bevorzugen die konstruktivistische Einstellung am deutlichsten gegenüber der instruktivistischen.

Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

Konzept der direkten Informationsübertragung (bzw. dem instruktivistischen Ansatz) besteht die Rolle des Lehrers darin, Wissen in klarer und strukturierter Weise zu kommunizieren, richtige Lösungen zu erklären, Schüler mit klaren und lösbaren Problemstellungen zu konfrontieren sowie für Ruhe und Konzentration im Klassenzimmer zu sorgen. Dagegen werden beim konstruktivistischen Ansatz Schüler nicht als passive Empfänger, sondern als aktive Teilnehmer beim Wissenserwerb angesehen. Lehrer, die diese Sichtweise vertreten, ermöglichen den Schülern, durch Fragen zu lernen, ziehen es vor, Schüler selbst Lösungen finden zu lassen, und ermöglichen den Schülern die Mitgestaltung der Unterrichtsaktivitäten. Hier steht die Entwicklung des eigenständigen Denkens und Schlussfolgerns stärker im Vordergrund als der Erwerb konkreten Wissens (Staub and Stern, 2002).

Wie sich der instruktivistische im Vergleich zum konstruktivistischen Ansatz auf die Leistungen der Schüler auswirkt, ist Gegenstand einer noch andauernden Debatte, in außereuropäischen Ländern wird sogar die grundsätzliche Zweckmäßigkeit konstruktivistischer Ansätze diskutiert. TALIS-Daten ermöglichen explorative vergleichende Analysen, um festzustellen, ob sich die Länder hinsichtlich der Einstellungen der Lehrer unterscheiden. (Im Abschnitt zur Methodik am Ende dieses Indikators finden sich die Aussagen des Fragebogens, anhand derer die beiden Indizes über die Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten konstruiert wurden.)

Abbildung D6.2 zeigt, wie stark die Lehrer in den einzelnen Ländern eine der Einstellungen (konstruktivistisch/instruktivistisch) der anderen vorziehen. Hier wird deutlich, dass in allen Ländern mit Ausnahme Italiens im Durchschnitt die konstruktivistischen Einstellungen stärkere Zustimmung finden als die instruktivistischen. In den meisten Ländern sind die Lehrer also der Ansicht, dass ihre Aufgabe nicht einfach darin besteht, Fakten zu präsentieren und den Schülern die Gelegenheit zum Üben zu

Abbildung D6.3

Zusammensetzung der Gesamtvarianz bei den Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten (2007/08)



Anmerkung: Diese Abbildung untersucht die Varianz der Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten und zeigt, welcher Teil dieser Varianz auf Merkmale des Landes, der Schule und des einzelnen Lehrers zurückzuführen ist.
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

geben, sondern dass sie vielmehr die Schüler bei deren aktiver Konstruktion von Wissen unterstützen sollen.

Abgesehen von dieser eher allgemeinen Übereinstimmung bei der grundlegenden Einstellung zum Unterrichten unterscheiden sich die Länder darin, wie stark die Lehrer im speziellen entweder eher den konstruktivistischen oder den instruktivistischen Ansatz vorziehen. In Australien, Belgien (fläm), Dänemark, Estland, Island und Österreich wird die konstruktivistische Sichtweise besonders stark bevorzugt. In Brasilien, Bulgarien, Italien, Malaysia, Portugal und Spanien wird keine dieser beiden Einstellungen besonders bevorzugt. Ganz allgemein bevorzugen also Lehrer in Australien, Korea, Nordwesteuropa und Skandinavien konstruktivistische Einstellungen stärker als die Lehrer in Malaysia, Mexiko/Südamerika und Südeuropa. Die Einstellungen der Lehrer in den osteuropäischen Ländern liegen dazwischen.

Varianz auf Ebene der einzelnen Lehrer, der Schulen und der Länder

Die oben aufgeführten Daten werfen die Frage auf, inwieweit sich die Einstellungen der Lehrer einer Schule und eines Landes aufgrund einer gemeinsamen Sozialisation ähneln. Diese Frage wurde durch die Analyse untersucht, wie viel der Gesamtvarianz der Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten und Lernen auf die Varianz zwischen den Ländern, zwischen den Schulen und zwischen den Lehrern einer Schule zurückzuführen ist. Die Ergebnisse zeigen, dass 25 Prozent der Varianz der konstruktivistischen Einstellungen der Lehrer und über 50 Prozent der Varianz der instruktivistischen Einstellungen auf der Varianz zwischen den Ländern beruhen (Abb. D6.3). Im Vergleich mit anderen TALIS-Indizes zur Erfassung der Einstellungen und Methoden von Lehrern sind dies hohe Werte. Das legt die Vermutung nahe, dass diese Variablen sehr stark durch die nationalen Schulsysteme, die Kultur und pädagogische Traditionen beeinflusst werden.

Die Varianz zwischen den Schulen stellt bei beiden Indizes nur einen geringen Anteil der Gesamtvarianz dar. Die Einstellungen zum Unterrichten scheinen daher relativ unbeeinflusst von der Sozialisation innerhalb der Schule, dem Einfluss der Kollegen

und Vorgesetzten und anderen schulbezogenen Faktoren zu sein. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich diese Einstellungen relativ früh während oder vor der Erstausbildung ausbilden und sich dann im Laufe der Zeit nicht verändern. Diese Unveränderlichkeit der Einstellungen bei Lehrern wurde bereits früher beobachtet (z. B. Nettle, 1998) und entspricht allgemeinen Erkenntnissen der Psychologie, dass Einstellungen recht veränderungsresistent sein können. Außerdem könnten die Auswirkungen von schulbezogenen Variablen auf die einzelnen Lehrer von anderen persönlichen Merkmalen abhängen. Die große Varianz innerhalb der Schulen legt auch die Vermutung nahe, dass durchaus Lehrer mit unterschiedlichen Einstellungen zum Unterrichten Seite an Seite in derselben Schule arbeiten können.

Weltweit vertreten Erziehungswissenschaftler und Ausbilder von Lehrern konstruktivistische Einstellungen zum Unterrichten. Die meisten Lehrer stimmen diesen Einstellungen zwar zu, was sie aber (aufgrund ihrer persönlichen Merkmale) bevorzugen, variiert in den einzelnen Ländern und Schulen sehr stark. Um eine größere Übereinstimmung zwischen den persönlichen Einstellungen und den eingesetzten Methoden zu erreichen, könnte eine vielversprechende Strategie darin bestehen, die systematische Konstruktion von Wissen im Zusammenhang mit Unterrichten und Unterricht, den konstruktivistischen Ansatz also, im Rahmen der Erstausbildung von Lehrern und bei Fortbildungen stärker zu betonen.

Unterrichtsmethoden

Wie bereits dargestellt, wirken sich die Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten und Lernen entscheidend auf das Miteinander im Klassenzimmer und die Unterrichtsmethoden aus. Gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern hinsichtlich der Unterrichtsmethoden? Wie frühere vergleichende Untersuchungen von Bildungssystemen (wie TIMSS, PIRLS und PISA) zeigen, unterscheiden sich die Länder recht deutlich hinsichtlich „alternativer" Unterrichtsmethoden. Länder mit ähnlichem kulturellen Hintergrund und einer vergleichbaren pädagogischen Tradition wenden eher ähnliche Methoden an. Um die Unterrichtsmethoden zu vergleichen, wurden drei Indizes der Lehrerprofile entwickelt. Diese Indizes unterscheiden zwischen drei Methoden (zur Liste der zu diesen Indizes gestellten Fragen s. Abschnitt Definitionen und angewandte Methodik):

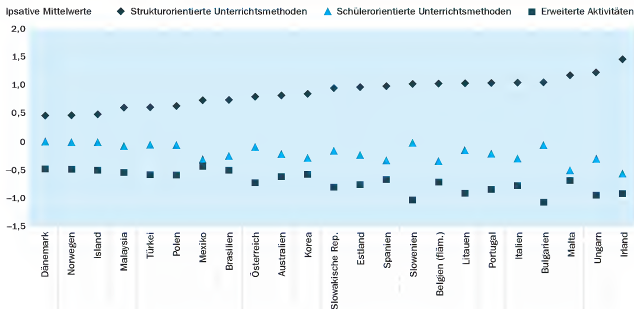
- *Strukturorientierte Methoden* wie z. B. die explizite Angabe von Lernzielen, Zusammenfassung vorhergehender Unterrichtsstunden und Besprechung der Hausaufgaben.
- *Schülerorientierte Methoden* wie z. B. Arbeit in Kleingruppen, Einteilung in Gruppen mit gleichen Fähigkeiten, Selbstevaluation der Schüler und Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung.
- *Erweiterte Aktivitäten*, wie Arbeit an Projekten, die mindestens eine Woche benötigen, um fertiggestellt zu werden, ein Produkt herstellen, einen Aufsatz schreiben, bestimmte Standpunkte diskutieren und vertreten, die nicht unbedingt die eigenen sind.

Abbildung D6.4 stellt dar, inwiefern Lehrer angaben, eine der drei Unterrichtsmethoden (strukturorientiert, schülerorientiert, erweitere Aktivitäten) zu bevorzugen. Hierbei zeigt sich, dass die strukturorientierten Methoden in allen teilnehmenden Ländern am häufigsten eingesetzt werden. Die relativen Ländermittelwerte sind bei diesem Index in allen Ländern höher als bei den schülerorientierten Methoden und den erweiterten Aktivitäten. Die Dominanz der strukturorientierten Methoden ist in Irland, Mal-

Abbildung D6.4

Länderprofile der Unterrichtsmethoden (2007/08)

Ländermittelwerte der ipsativen Werte



Anordnung der Länder nach der relativen Häufigkeit, mit der strukturorientierte Unterrichtsmethoden, schülerorientierte Unterrichtsmethoden und erweiterte Aktivitäten eingesetzt werden. Lehrer in Dänemark beispielsweise verwenden die drei unterschiedlichen Methoden in ähnlich großem Ausmaß, während die Lehrer in Irland strukturorientierte Methoden viel häufiger einsetzen als schülerorientierte Methoden oder erweiterte Aktivitäten.

Quelle: OECD. TALIS-Datenbank.   StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

ta und Ungarn besonders ausgeprägt, dagegen geben die Lehrer in Dänemark, Island und Norwegen an, strukturorientierte Methoden nur geringfügig häufiger als die anderen beiden Methoden einzusetzen.

In allen teilnehmenden Länden werden erweiterte Aktivitäten seltener eingesetzt als schülerorientierte Methoden. Das bedeutet, dass die Lehrer in unterschiedlichen Teilen der Welt den Schülern im Durchschnitt häufiger erlauben, über den Unterricht mitzubestimmen, die Schüler nach Gruppen mit gleichen Fähigkeiten einteilen und den Schülern individuell angepasste Aufgaben geben, als dass sie die Schüler an Projekten arbeiten, Standpunkte vertreten, Aufsätze schreiben und Produkte herstellen lassen. Auch hierbei gibt es relativ häufig vertretene Profile, aber auch Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Brasilien, Korea, Malta und Mexiko werden erweiterte Aktivitäten und schülerorientierte Methoden mit relativ gleicher durchschnittlicher Häufigkeit eingesetzt. In diesen Ländern ist die relative Häufigkeit, mit der erweiterte Aktivitäten eingesetzt werden, im Vergleich zu anderen Ländern hoch. In Bulgarien und Slowenien bestehen relativ große Unterschiede bei der Häufigkeit, mit der schülerorientierte Methoden und erweiterte Aktivitäten eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Durchschnitt in keinem Land schülerorientierte Methoden häufiger eingesetzt werden als strukturorientierte Methoden oder erweiterte Aktivitäten häufiger als schülerorientierte Methoden. Es lassen sich also kulturübergreifende Kategorien der Unterrichtsmethoden und -routinen erkennen.

Diese Daten weisen darauf hin, dass in allen Ländern der Einsatz schülerorientierter Methoden und erweiterter Aktivitäten stärker gefördert werden könnte.

Berufsbezogene Aktivitäten der Lehrer: Zusammenarbeit der Lehrer

Eine moderne Sicht des Unterrichtens beschränkt sich nicht nur auf das Unterrichtsverhalten und Unterrichtsmethoden, sondern befasst sich auch mit berufsbezogenen Aktivitäten auf Schulebene, wie z. B. der Zusammenarbeit in Teams und der Teilnahme an der Schulentwicklung (Darling-Hammond et al., 2005). Diese Aktivitäten prägen das Schulklima und beeinflussen damit auf direkte und indirekte Weise (über Prozesse im Klassenzimmer) das Lernen der Schüler. Eine Verbesserung der Qualität der Bildung und der Schulentwicklung verlangt gemeinsame Ziele und die Zusammenarbeit des Kollegiums, damit die Strategien der einzelnen Lehrer und ihre Ressourcen besser koordiniert werden können. Die Zusammenarbeit von Lehrern schafft auch die Möglichkeit zur sozialen und emotionalen Unterstützung, zum Austausch von Ideen und praktischen Ratschlägen. Damit kann sie die Professionalität und das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärken sowie Stress und ein Burn-out der Lehrer verhindern (z. B. Rosenholtz, 1989; Clement and Vandenberghe, 2000).

TALIS verwendete zwei Indizes, um zu messen, wie Lehrer mit ihren Kollegen kooperieren (zur Liste der zu diesen Indizes gestellten Fragen s. Abschnitt Definitionen und angewandte Methodik):

- *Austausch und Koordination im Zusammenhang mit dem Unterricht,* d. h. Besprechung des Unterrichtsmaterials, Besprechung der Lernentwicklung der Schüler, Teamkonferenzen und Einhaltung einheitlicher Standards.
- *Professionelle Zusammenarbeit,* d. h. als Team unterrichten, hospitieren und Feedback geben, klassenübergreifende Aktivitäten koordinieren und an berufsbezogenen Lernaktivitäten teilnehmen.

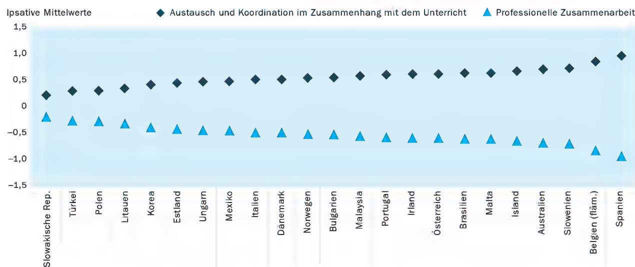
Abbildung D6.5 stellt dar, wie stark sich Lehrer entsprechend eigenen Angaben an einer Form der Zusammenarbeit mit Kollegen im Vergleich zur anderen beteiligen (Austausch und Koordination/professionelle Zusammenarbeit). Sie zeigt, dass die Mehrzahl der Lehrer über alle Länder hinweg und auch innerhalb der einzelnen Länder häufiger Informationen und Ideen über Unterrichts- und Verwaltungsfragen austauscht und koordiniert, als gemeinsam professionell zusammenzuarbeiten und Projekte über Fachbereiche und Jahrgangsstufen hinweg durchzuführen. Es gibt jedoch auch Unterschiede zwischen den Ländern. In Estland, Korea, Litauen, Mexiko, Polen, der Slowakischen Republik, der Türkei und Ungarn sind die Unterschiede bei der relativen Häufigkeit, mit der beide Arten der Zusammenarbeit betrieben werden, vergleichsweise gering. Dagegen geben die Lehrer in Australien, Belgien (fläm.), Island, Malta, Slowenien und Spanien an, dass grundlegende Formen des Austauschs und der Koordination im Zusammenhang mit dem Unterricht deutlich verbreiteter sind als die professionelle Zusammenarbeit.

Beide Formen der Kooperation sind wichtige Praktiken, die zur Schulentwicklung und zur Verbesserung der Schulqualität und zu Professionalität und Wohlbefinden der Lehrer beitragen können. Die vorliegenden Daten zeigen jedoch, dass professionelle Zusammenarbeit im Vergleich zu Koordination und Austausch von Informationen und Materialien noch relativ selten praktiziert wird. Es könnte sich als nützlich erweisen,

Abbildung D6.5

Länderprofile der Zusammenarbeit der Lehrer (2007/08)

Ländermittel der ipsativen Werte



Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Maßes, in dem Lehrer eher Austausch und Koordination als professionelle Zusammenarbeit nutzen. Lehrer in der Slowakischen Republik geben beispielsweise beide Arten der Kooperation mit nahezu gleicher Häufigkeit an, während Lehrer in Spanien berichten, weit häufiger Austausch und Koordination als professionelle Zusammenarbeit zu nutzen.

Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

den Einsatz dieser Praktiken auszubauen und zu unterstützen, vor allem in den Ländern, in denen sie bislang am wenigsten häufig genutzt werden.

Atmosphäre im Klassenzimmer, Disziplin und verfügbare Zeit

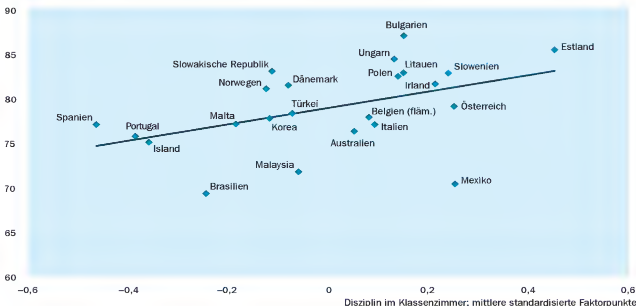
Studien in verschiedenen Regionen der Welt haben ergeben, dass das Unterrichtsklima einer der wichtigsten Prädiktoren von Schülerleistungen ist (z. B. Brophy and Good, 1986; Mortimore et al., 1988; Wang, Haertel and Walberg, 1997). Bei TALIS liegt der Schwerpunkt auf der Disziplin im Unterricht, da sich diese stark auf das Lernen der Schüler in den unterschiedlichen Fächern auswirkt (Klieme and Rakoczy, 2003; Rakoczy et al., 2007) und weil belegt ist, dass bei diesem Aspekt – anders als bei anderen Merkmalen des Unterrichtsklimas – ein hohes Maß an Übereinstimmung zwischen Lehrern, Schülern und Beobachtern besteht.

Um die Disziplin im Unterricht zu messen, fragte TALIS die Lehrer, ob sie während des Unterrichts mit viel Lärm und störendem Verhalten zurechtkommen müssen und ob sie die Lernatmosphäre als angenehm empfinden (s. Abschnitt Definitionen und angewandte Methodik). Diese Messgröße wurde aus dem PISA-Schülerfragebogen übernommen. Eine weitere aus den TALIS-Daten abgeleitete Messgröße zum Unterrichtsklima ist ein Index der „verfügbaren Zeit". Die Lehrer wurden nach dem Prozentsatz der Zeit gefragt, die normalerweise für das eigentliche Unterrichten und Lernen in der jeweiligen Klasse genutzt werden kann. Die verfügbare Zeit ist ein wichtiger Aspekt der Unterrichtseffektivität, denn das ist die Zeit, in der Schüler wirklich lernen können.

Wie Abbildung D6.1 zeigt, können die Lehrer in den meisten Ländern fast 80 Prozent der Unterrichtszeit für das eigentliche Unterrichten und Lernen der Schüler nutzen.

Abbildung D6.6

Ländermittelwerte bei zwei Messgrößen zur Qualität der Atmosphäre im Klassenzimmer (2007/08)



Anmerkung: Die Faktorpunkte sind so standardisiert, dass der internationale Mittelwert 0 entspricht und die Standardabweichung 1 beträgt (s. TALIS Technical Report, i. E.). Ein negativer Wert bedeutet daher einen Wert bei der Disziplin im Unterricht unterhalb des internationalen Durchschnitts. Das muss nicht zwangsläufig auf eine schlechte Disziplin im Unterricht hinweisen.
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

Kostbare Unterrichtszeit geht jedoch aufgrund von Störungen und Verwaltungsaufgaben verloren. Betrachtet man die Antworten der Lehrer genauer, wird deutlich, dass in den meisten Ländern jeder vierte Lehrer mindestens 30 Prozent der Unterrichtszeit durch diese beiden Faktoren verliert. Außerdem zeigen Abbildung D6.6 und Tabelle D6.1, dass die Disziplin im Unterricht und die verfügbare Zeit, wie zu erwarten, sowohl innerhalb als auch zwischen den Ländern korrelieren. Je besser die Disziplin im Unterricht, desto mehr Zeit entfällt auf das eigentliche Unterrichten und Lernen.

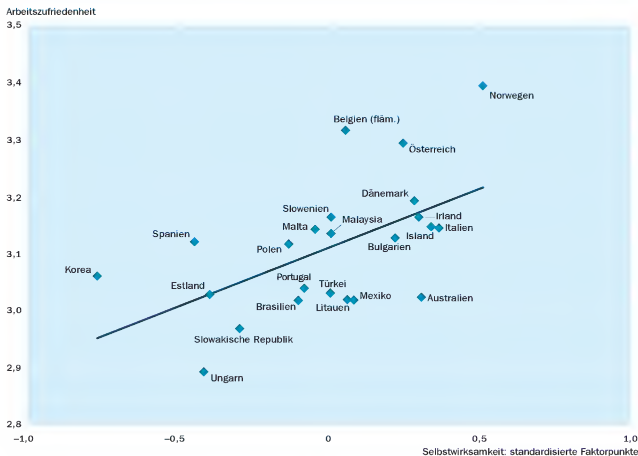
Die Korrelation innerhalb der Länder ist bei diesen Messgrößen in allen Ländern signifikant und liegt in vielen Ländern bei mindestens 0,5. Länder, deren Lehrer angeben, einen relativ geringen Teil der Zeit für Unterricht und Lernen zu verwenden, haben auch einen geringen Mittelwert bei der Disziplin im Unterricht. Dies gilt vor allem für Brasilien, Island, Korea, Malaysia, Malta, Portugal, Spanien und die Türkei. Und ebenso erreichen Länder mit einem hohen Mittelwert bei der Disziplin im Unterricht auch einen vergleichsweise hohen Mittelwert bei der verfügbaren Zeit. Dies gilt für Estland und in geringerem Maße auch für Bulgarien, Irland, Litauen, Österreich, Polen, Slowenien und Ungarn. Mexiko ist eine bemerkenswerte Ausnahme, da Lehrer trotz der niedrigeren Durchschnittswerte bei der verfügbaren Zeit die Disziplin im Unterricht als recht positiv einschätzen.

Insgesamt gibt in allen teilnehmenden Ländern eine Mehrheit der Lehrer an, die Unterrichtszeit effektiv zu nutzen. Dennoch ist ein erheblicher Prozentsatz der Lehrer in jedem der Länder, vor allem in Brasilien, Malaysia und Mexiko, nicht in der Lage, den

D 6

Abbildung D6.7

Ländermittelwerte der Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit der Lehrer (2007/08)



Anmerkung: Die Faktorpunkte sind so standardisiert, dass der internationale Mittelwert 0 entspricht und die Standardabweichung 1 beträgt (s. Technical Report, i. E.). Ein negativer Wert bedeutet einen Wert der Selbstwirksamkeit unterhalb des internationalen Durchschnitts. Das muss nicht zwangsläufig auf ein geringes Maß der Selbstwirksamkeit hinweisen. Die Punktzahlen bei der Arbeitszufriedenheit bilden den durchschnittlichen Grad der Zustimmung zur Aussage „Alles in allem bin ich mit meiner Arbeit zufrieden" ab, wobei „Stimme ganz zu" = 4 Punkten, „Stimme eher zu" = 3 Punkten, „Stimme eher nicht zu" = 2 Punkten und „Stimme gar nicht zu" = 1 Punkt entspricht.
Quelle: OECD, TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

Schülern ausreichend Zeit zum Lernen zu bieten. Im Allgemeinen geht Zeit hauptsächlich aufgrund von Disziplinschwierigkeiten verloren, aber auch Verwaltungsaufgaben lenken, vor allem in Mexiko, vom eigentlichen Unterrichten und Lernen ab.

Einschätzung beruflicher Aspekte: Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit

Zusätzlich zu den pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen erfasst TALIS auch die Einschätzung anderer beruflicher Aspekte, nämlich die Arbeitszufriedenheit und die Selbstwirksamkeit. Arbeitszufriedenheit ist ein zentrales Konzept der Organisations- und Arbeitspsychologie. Man geht davon aus, dass Arbeitszufriedenheit einerseits durch die Situation am Arbeitsplatz beeinflusst wird, während sie andererseits wiederum arbeitsbezogenes Verhalten wie z. B. Leistung, Fehlzeiten und Fluktuation beeinflusst (Dormann & Zapf, 2001). Ein ausgeprägtes Gefühl der Selbstwirksamkeit kann Stress und ein Burn-out verhindern, außerdem hängt die Einschätzung der

Abbildung D6.8

Zusammensetzung der Gesamtvarianz bei Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit (2007/08)



Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

Selbstwirksamkeit und der Arbeitszufriedenheit der Lehrer mit den Unterrichtsmethoden und den Schülerleistungen zusammen (z. B. Ashton and Webb, 1986; Ross, 1998).

Bei TALIS wurde der Index der Selbstwirksamkeit der Lehrer anhand von vier Aussagen konstruiert, bei denen es darum ging, inwieweit die Lehrer beispielsweise glauben, im Leben ihrer Schüler pädagogisch wesentlich etwas zu bewegen, und wie gut sie selbst mit den schwierigsten und unmotiviertesten Schülern Fortschritte erzielen können (Aussagen des Fragebogens s. Abschnitt Definitionen und angewandte Methodik). Die Ländermittelwerte für den Index der Selbstwirksamkeit und die einzelnen Aussagen zur Messung der Arbeitszufriedenheit finden sich in Abbildung D6.7.

Im Allgemeinen gibt es bei der Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit nur geringe Unterschiede zwischen den Ländern. Norwegen hat sowohl bei der Selbstwirksamkeit als auch der Arbeitszufriedenheit einen außergewöhnlich hohen Mittelwert. Auch in Belgien (fläm.) und Österreich sind die Lehrer relativ zufrieden mit ihrer Arbeit. In der Slowakischen Republik und Ungarn dagegen ist die durchschnittliche Arbeitszufriedenheit im Vergleich zu anderen teilnehmenden Ländern gering. Die Lehrer in Estland, Korea, Spanien und Ungarn und in geringerem Maße auch in der Slowakischen Republik geben eine relativ niedrige Selbstwirksamkeit an. Hierbei handelt es sich jedoch um Ländermittelwerte, und eine Analyse der Varianz (auf Ebene der einzelnen Länder, der einzelnen Schulen und der einzelnen Lehrer) lässt erkennen, dass die größte Varianz (87 bzw. 90 Prozent) jeweils auf Ebene der Lehrer auftritt.

Nur 5 Prozent der Gesamtvarianz bei der Selbstwirksamkeit und 6 Prozent der Gesamtvarianz bei der Arbeitszufriedenheit sind auf die Varianz zwischen Schulen zurückzuführen und nur 8 bzw. 4 Prozent auf die Varianz zwischen Ländern. Das heißt, Lehrer einer Schule unterscheiden sich grundlegend hinsichtlich ihrer Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit, während die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und den einzelnen Ländern eher gering ausfallen. Außerdem ist die Varianz auf Schulebene in allen Ländern relativ ähnlich. Diese Ergebnisse betonen nochmals die psychologische Natur dieser Konstrukte und auch die Tatsache, dass in allen Ländern die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit und Arbeitszufrieden-

Kasten D6.1

Berechnung ipsativer Werte

Die Berechnung ipsativer Werte ist ein Verfahren zur Standardisierung individueller Antworten, um diese als Bevorzugung einer von zwei oder mehreren Wahlmöglichkeiten darzustellen, und sie trägt somit dazu bei, die Effekte der Antwortverzerrung zu reduzieren (Fischer, 2004). Bei den Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten wurden ipsative Werte berechnet, indem der individuelle Mittelwert aller acht Aussagen zur Erfassung der Einstellungen der Lehrer von dem individuellen Mittelwert der vier Aussagen des Index zur Erfassung der instruktivistischen Einstellungen zum Unterrichten sowie dem Mittelwert der vier Aussagen zur Erfassung der konstruktivistischen Einstellungen zum Unterrichten subtrahiert wurde. So wurden Mittelwerte für beide Indizes berechnet und um die Gesamttendenz korrigiert, einer der Aussagen zuzustimmen. Die Mittelwerte bei beiden Indizes liegen für jeden Lehrer bei null, somit ist auch der Ländermittelwert für beide Indizes null. Die Ergebnispunktzahl eines einzelnen Lehrers ist daher die relative Zustimmung zu diesem Index oder die relative Position einer Person auf einem Index in Relation zum anderen Index. Positive Werte weisen darauf hin, dass die eine Form der Einstellungen relativ stärker befürwortet wird als die andere. Die Standardabweichung beschreibt die Variabilität der relativen Befürwortung. Da die Variable einer Normalverteilung folgt, weisen etwa zwei Drittel der Lehrer einen ipsativen Wert auf, der dem Mittelwert plus/minus einer Standardabweichung entspricht.

heit der Lehrer von ihrer Persönlichkeit, ihren persönlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Einstellungen abhängen und diese wiederum beeinflussen. Dies sollte bei Maßnahmen berücksichtigt werden, die auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Lehrer abzielen, da die vorliegenden Ergebnisse den Schluss nahelegen, dass individuelle Maßnahmen effektiver sein könnten als Vorgaben auf Ebene der Schule oder des Bildungssystems insgesamt.

D 6

Definitionen und angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der ersten TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) der OECD und beziehen sich auf das Schuljahr 2007/08. Im Rahmen von TALIS wurden Schulleiter und Lehrer befragt. Die Daten von den Lehrern in diesem Indikator enthalten Aussagen zu ihren Unterrichtsmethoden, Einstellungen, Überzeugungen und berufsbezogenen Aktivitäten. Darüber hinaus werden die Disziplin im Unterricht, die Arbeitszufriedenheit, das Gefühl der Selbstwirksamkeit und die Beziehung zu den Schülern erfasst.

Schwerpunkt von TALIS war der Sekundarbereich I, definiert als Stufe 2 der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED).

Analyse und Berechnung der Punktzahlen

Eine Analyse wurde durchgeführt, um die kulturübergreifende Gültigkeit der Indizes zu den Unterrichtsmethoden und zu den Einstellungen und Überzeugungen der Lehrer zu testen (Einzelheiten s. Anhang A1.1 in OECD, 2009e und *TALIS Technical Report*, i. E.). Diese Analyse ließ erkennen, dass die Mittelwerte der Länder bei diesen Indizes nicht direkt vergleichbar sind. Daher konzentriert sich die Analyse in diesem Indikator auf die Profile innerhalb der Länder und vor allem darauf, inwiefern Lehrer eine Einstellung gegenüber anderen bevorzugen. Zu diesem Zwecke wurden die Antworten der Lehrer standardisiert und als ipsative Werte (s. Kasten D6.1) präsentiert, welche die relative Bevorzugung bei beiden Indizes beschreiben (s. Kasten D6.1).

Aussagen des Fragebogens

In den nachfolgenden Kästen finden sich die Aussagen des Fragebogens, die für die in diesem Indikator untersuchten Indizes relevant waren.

Einstellungen der Lehrer

Die beiden Indizes zu den Einstellungen der Lehrer zum Unterrichten basieren auf folgenden Aussagen:

Instruktivistische Einstellungen zum Unterrichten

Effektive/Gute Lehrer zeigen den richtigen Weg vor, wie ein Problem zu lösen ist.

- Im Unterricht sollten Probleme mit eindeutigen, richtigen Antworten behandelt werden sowie Ideen, die die meisten Schüler schnell verstehen.
- Wie viel Schüler lernen, hängt von ihrem Hintergrundwissen ab – deshalb ist die Vermittlung von Faktenwissen so wichtig.
- Ruhe im Klassenzimmer ist im Allgemeinen für effektives Lernen notwendig.

Konstruktivistische Einstellungen zum Unterrichten

- Meine Rolle als Lehrer ist es, eigenes Nachforschen der Schüler zu unterstützen.
- Schüler lernen am meisten, wenn sie Problemlösungen eigenständig erarbeiten.
- Schüler sollten alleine auf Lösungen zu praktischen Problemen kommen dürfen, bevor der Lehrer ihnen zeigt, wie man sie löst.
- Denk- und Argumentationsprozesse sind wichtiger als einzelne Lehrinhalte.

Die kulturübergreifende Gültigkeit der Indizes zu Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer wurde durch eine entsprechende Analyse getestet (s. Anhang A1.1 in OECD, 2009e und *TALIS Technical Report*, i. E.).

D 6

Unterrichtsmethoden

Die Aussagen des Fragebogens zu den drei Unterrichtsmethoden waren:

Index der strukturorientierten Methoden

- Ich gebe Lernziele explizit an.
- Ich überprüfe mit den Schülern die Hausaufgaben, die sie gemacht haben.

- Zu Beginn einer Stunde präsentiere ich eine kurze Zusammenfassung der vorangegangenen Stunde.
- Ich überprüfe die Schulübungshefte meiner Schüler.
- Ich überprüfe, ob der Stoff verstanden wurde, indem ich Fragen stelle.

Index der schülerorientierten Methoden

- Schüler arbeiten in kleinen Gruppen, um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder einer Aufgabe zu finden.
- Ich gebe unterschiedliche Aufgaben an Schüler, die Lernschwierigkeiten haben, und/oder an diejenigen, die schneller vorankommen.
- Ich bitte meine Schüler, Klassenaktivitäten oder Themen vorzuschlagen oder beim Planen mitzuhelfen.
- Die Schüler arbeiten in Gruppen, die nach ihren Fähigkeiten eingeteilt sind.

Index der erweiterten Aktivitäten

- Die Schüler arbeiten an Projekten, die mindestens eine Woche benötigen, um fertiggestellt zu werden.
- Die Schüler stellen ein Produkt her, das von jemand anderem verwendet wird.
- Ich bitte meine Schüler, einen Aufsatz zu schreiben, in dem sie ihre Denkansätze und ihre Argumentation genau erklären sollen.
- Die Schüler diskutieren und vertreten einen bestimmten Standpunkt, der nicht unbedingt ihr eigener sein muss.

Bei der Analyse der kulturübergreifenden Gültigkeit dieser Indizes wurde konfigurale und metrische nicht jedoch skalare Invarianz erreicht. Daher sind die Ländermittelwerte dieses Index nicht direkt vergleichbar. Die Analyse konzentriert sich daher eher auf die kulturübergreifenden Unterschiede als auf spezifische Ländervergleiche der Indexpunktwerte (s. Anhang A1.1 in OECD, 2009e und *TALIS Technical Report*, i. E.).

Kooperation der Lehrer

Die Aussagen des Fragebogens zu den beiden Indizes waren:

Index des Austauschs und der Koordination im Zusammenhang mit dem Unterricht

- Auswahl der Unterrichtsmedien diskutieren und festlegen (z. B. Lehrbücher, Arbeitsbücher).
- Austausch von Unterrichtsmaterialien mit Kolleginnen und Kollegen.
- Teilnahme an Teamkonferenzen für die Altersgruppe, die Sie unterrichten.
- Sicherstellen von allgemeingültigen Standards zur Erfassung des Lernfortschritts der Schüler.
- Sich an Diskussionen über die Lernentwicklung einzelner Schüler beteiligen.

Index der professionellen Zusammenarbeit

- Als Team gemeinsam in derselben Klasse unterrichten.
- Teilnahme an professionellen Lernaktivitäten (z. B. Teamsupervision).

- Im Unterricht von anderen Lehrern hospitieren und Feedback geben.
- Sich an gemeinsamen Aktivitäten über verschiedene Klassen und Altersgruppen hinweg beteiligen (z. B. Projekte).
- Diskussion und Koordination der Hausaufgabenpraxis über Fächergrenzen hinweg.

Bei der Analyse der kulturübergreifenden Gültigkeit dieser Indizes wurde konfigurale und metrische, nicht jedoch skalare Invarianz erreicht. Die Ländermittelwerte dieses Index sind daher nicht direkt vergleichbar. Die Analyse konzentriert sich daher eher auf die kulturübergreifenden Unterschiede als auf spezifische Ländervergleiche der Indexpunktwerte (s. Anhang A1.1 in OECD, 2009e und *TALIS Technical Report,* i. E.).

Atmosphäre im Klassenzimmer, Disziplin und verfügbare Zeit

Index der Disziplin im Unterricht
Die Aussagen des Fragebogens zu diesem Index waren:

- Wenn die Stunde beginnt, muss ich ziemlich lang warten, bis die Schüler ruhig werden.
- Die Schüler in dieser Klasse bemühen sich, eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen.
- Ich verliere ziemlich viel Zeit, weil Schüler die Stunde unterbrechen.
- In der Klasse ist es sehr laut.

Dieser Index wurde mit den Angaben zur verfügbaren Zeit korreliert, um eine Messgröße zur Qualität der Atmosphäre im Klassenzimmer zu erhalten. Bei der Analyse der kulturübergreifenden Gültigkeit dieser Indizes wurde konfigurale und metrische Invarianz erreicht. Obwohl keine vollständige skalare Invarianz erreicht wurde, war das Fit der Modelle für die Durchführung von Tests exakt genug, um das globale Bild der Streuung der Mittelwerte zu untersuchen, direkte Vergleiche der Ländermittelwerte sind jedoch zu vermeiden (s. Anhang A1.1 in OECD, 2009e und *TALIS Technical Report,* i. E.).

Einschätzung beruflicher Aspekte: Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit

Index der Selbstwirksamkeit der Lehrer
Die Aussagen des Fragebogens zu diesem Index waren:

- Ich glaube, dass ich im Leben meiner Schüler pädagogisch wesentlich etwas bewege.
- Wenn ich mich wirklich anstrenge, kann ich selbst mit den schwierigsten und unmotiviertesten Schülern einen Fortschritt erzielen.
- Ich bin bei den Schülern in meiner Klasse erfolgreich.
- Ich weiß normalerweise, wie ich Schüler erreichen kann.

Dieser Index wurde mit den Mittelwerten der Einzelaussage zur Arbeitszufriedenheit kombiniert, um eine Messgröße der Einschätzung der beruflichen Aspekte zu erhalten. Bei der Analyse der kulturübergreifenden Gültigkeit dieser Indizes wurde konfigurale und metrische Invarianz erreicht. Obwohl keine vollständige skalare Invarianz erreicht wurde, war das Fit der Modelle für die Durchführung von Tests exakt genug, um das globale Bild der Streuung der Mittelwerte zu untersuchen, direkte Vergleiche der Ländermittelwerte sind jedoch zu vermeiden (s. Anhang A1.1 in OECD, 2009e und *TALIS Technical Report*, i. E.).

Zusätzliche Informationen

Ergänzendes Material zu diesem Indikator findet sich bei TALIS (Teaching and Learning International Survey) im Internet unter *www.oecd.org/edu/TALIS*.

Tabelle D6.1

Korrelation zwischen verfügbarer Zeit[1] und Unterrichtsdisziplin (2007/08)

Lehrer des Sekundarbereichs I

	Korrelationskoeffizient $(r_{xy})^2$	S. F.
TALIS-Länder		
Australien	0,63	0,019
Österreich	0,56	0,014
Belgien (fläm.)	0,54	0,018
Brasilien	0,31	0,022
Bulgarien	0,50	0,021
Dänemark	0,57	0,024
Estland	0,62	0,017
Ungarn	0,61	0,020
Island	0,48	0,029
Irland	0,65	0,015
Italien	0,46	0,018
Korea	0,21	0,018
Litauen	0,35	0,018
Malaysia	0,36	0,024
Malta	0,58	0,026
Mexiko	0,20	0,027
Norwegen	0,56	0,018
Polen	0,46	0,024
Portugal	0,59	0,016
Slowakische Republik	0,49	0,020
Slowenien	0,51	0,019
Spanien	0,61	0,014
Türkei	0,41	0,029

1. Anteil einer Unterrichtsstunde, der auf Unterrichten und Lernen entfällt (in %). 2. Statistisch signifikant bei 5 Prozent.
Quelle: OECD. TALIS-Datenbank. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/665115410485

D
6

Anhang 1

Merkmale der Bildungssysteme

Das typische Abschlussalter ist das Alter am Ende des letzten Schul-/Studienjahres des betreffenden Bildungsbereichs und -gangs, in dem der Schüler bzw. Studierende den Abschluss erlangt. Es ist dies das Alter, in dem der Abschluss „normalerweise“ erworben wird. (Es sei darauf hingewiesen, dass in einigen Bildungsbereichen der Begriff Abschlussalter nicht wörtlich zu verstehen ist und hier rein aus Definitionsgründen verwendet wird.)

Tabelle X1.1a

Abschlussquoten im Sekundarbereich II: Typisches Abschlussalter und Art der Abschlussquote (2007)

	Typisches Abschlussalter					
	Ausrichtung des Bildungsgangs		Weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsvorbereitende/berufsbildende Bildungsgänge	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz[1]	ISCED 3C lang[1]
OECD-Länder						
Australien	17	17	17	17	17	17
Österreich	17–18	17–19	17–18	17–19	14–15	16–17
Belgien	18	18	18	a	18	18
Kanada	17–18	17–18	17–18	a	a	17–18
Tschechische Republik	19	18	19	19	a	18
Dänemark	18–19	20–21	18–19	a	23	20–21
Finnland	19	19	19	a	a	a
Frankreich	18–19	17–21	18–19	19–21	17–19	18–23
Deutschland	19–20	19–20	19–20	19–20	19–20	a
Griechenland	18	18	18	a	18	18
Ungarn	19	19	19	a	18	19
Island	19	17	19	21	17	20
Irland	18	19	18	a	19	18
Italien	19	18	19	18	17	a
Japan	18	18	18	18	16	18
Korea	17	17	17	a	a	17
Luxemburg	18	17–20	18–19	19–20	17–18	18–19
Mexiko	18	18	18	a	a	18
Niederlande	17–18	18–20	17–20	a	18	18–19
Neuseeland	17–18	17–18	18	17	17	17
Norwegen	18	19–20	18	a	m	19–20
Polen	19	20	19	a	a	19
Portugal	17	17–18	17	m	m	m
Slowakische Republik	19	19	19	a	18	18
Spanien	17	17	17	a	17	17
Schweden	18	18	18	n	n	18
Schweiz	18–20	18–20	18–20	18–20	17–19	18–20
Türkei	16–17	16–17	16–17	a	m	a
Vereinigtes Königreich	16–18	16–18	18	18	16	16
Vereinigte Staaten	17	m	17	m	m	m
Partnerländer						
Brasilien	18	18	17	18	a	a
Chile	17	17	17	a	a	a
Estland	19	19	19	a	19	a
Israel	17	17	17	a	a	17
Russische Föderation	17	17	17	17	16	17
Slowenien	19	17–19	19	19	17	18

1. Dauer ISCED 3C kurz: mindestens 1 Jahr kürzer als ISCED-3A/3B-Bildunggänge; Dauer ISCED 3C lang: ähnlich lang wie ISCED-3A/3B-Bildungsgänge.
Quelle: OECD. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

1 Anhang

Tabelle X1.1a (Forts.)

Abschlussquoten im Sekundarbereich II: Typisches Abschlussalter und Art der Abschlussquote (2007)

	Art der Abschlussquote: Brutto- oder Netto-Abschlussquote						
	Absolventen mit Erstabschluss	ISCED 3A	ISCED 3B	ISCED 3C kurz[1]	ISCED 3C lang[1]	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsvorbereitende/ berufsbildende Bildungsgänge
OECD-Länder							
Australien	m	B	m	N	m	B	N
Österreich	m	N	N	N	N	N	N
Belgien	m	N	a	N	N	N	N
Kanada	B	B	a	B	a	B	B
Tschechische Republik	B	B	B	B	a	B	B
Dänemark	N	N	a	N	N	N	N
Finnland	N	N	a	a	a	N	N
Frankreich	m	N	N	N	N	N	N
Deutschland	B	B	B	a	B	B	B
Griechenland	N	N	a	N	m	N	N
Ungarn	N	N	a	N	m	N	N
Island	N	N	N	N	N	N	N
Irland	N	N	a	N	N	N	N
Italien	N	N	B	a	B	N	N
Japan	B	B	B	B	m	B	B
Korea	B	B	a	B	a	B	B
Luxemburg	N	N	N	N	N	N	N
Mexiko	N	N	a	N	a	N	N
Niederlande	m	N	a	N	N	N	N
Neuseeland	B	m	m	m	m	m	m
Norwegen	N	N	a	N	m	N	N
Polen	N	N	a	N	a	N	N
Portugal	m	N	m	m	m	N	N
Slowakische Republik	N	N	a	N	N	N	N
Spanien	B	B	a	B	B	B	B
Schweden	N	N	n	N	n	N	N
Schweiz	B	B	B	B	m	B	B
Türkei	N	N	a	a	m	N	N
Vereinigtes Königreich	B	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	N	m	m	m	m	m	m
Partnerländer							
Brasilien	m	N	N	a	a	N	N
Chile	N	N	a	a	a	N	N
Estland	m	N	a	a	N	N	N
Israel	N	N	a	N	a	N	N
Russische Föderation	m	B	B	B	m	B	B
Slowenien	B	N	N	N	N	N	N

Anmerkung: B = Brutto-Abschlussquote, N = Netto-Abschlussquote.
1. Dauer ISCED 3C kurz: mindestens 1 Jahr kürzer als ISCED-3A/3B-Bildunggänge; Dauer ISCED 3C lang: ähnlich lang wie ISCED-3A/3B-Bildungsgänge.
Quelle: OECD. Definition von Brutto- und Netto-Abschlussquoten s. Indikator A2. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1b

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich: Typisches Abschlussalter und Art der Abschlussquote (2007)

	Typisches Abschlussalter			Art der Abschlussquote: Brutto- oder Netto-Abschlussquote			
	Weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt			Weitere Ausbildung/Arbeitsmarkteintritt			
	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C	Absolventen mit Erstabschluss	ISCED 4A	ISCED 4B	ISCED 4C
OECD-Länder							
Australien	a	a	18–20	m	a	a	N
Österreich	18–19	19–20	24–25	m	N	N	N
Belgien	19	19–21	19–21	m	N	N	N
Kanada	m	a	30–34	m	m	a	m
Tschechische Republik	21	a	21	B	B	a	B
Dänemark	21	a	a	N	N	a	a
Finnland	a	a	35–39	N	a	a	N
Frankreich	22–25	a	22–25	m	B	a	B
Deutschland	22	22	a	B	B	B	a
Griechenland	a	a	20	N	a	a	N
Ungarn	a	a	20	N	a	a	N
Island	n	n	26	N	n	n	N
Irland	a	a	23	N	a	a	N
Italien	a	a	20	N	a	a	N
Japan	19	19	19	m	m	m	m
Korea	a	a	a	a	a	a	a
Luxemburg	a	a	22–24	N	a	a	N
Mexiko	a	a	a	a	a	a	m
Niederlande	a	a	20–21	m	a	a	N
Neuseeland	18–19	18–19	18–19	N	m	m	m
Norwegen	20–21	a	21–22	N	N	a	N
Polen	a	a	21	N	a	a	N
Portugal	19–20	19–20	19–20	m	m	m	m
Slowakische Republik	22	a	a	N	N	a	a
Spanien	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	n	n	19–20	N	n	n	N
Schweiz	21–23	21–23	a	B	B	B	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m
Partnerländer							
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a
Chile	a	a	a	a	a	a	a
Estland	a	21	a	m	a	m	a
Israel	m	a	a	m	m	a	a
Russische Föderation	a	a	19	m	a	a	B
Slowenien	20	20	n	N	N	B	n

Anmerkung: B = Brutto-Abschlussquote, N = Netto-Abschlussquote.
Quelle: OECD. Definition von Brutto- und Netto-Abschlussquoten s. Indikator A2. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1c

Abschlussquoten im Tertiärbereich: Typisches Abschlussalter und Art der Abschlussquote (2007)

	Typisches Abschlussalter				
	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Tertiärbereich A (ISCED 5A)			Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge (ISCED 6)
		3 bis weniger als 5 Jahre	5 bis 6 Jahre	Mehr als 6 Jahre	
OECD-Länder					
Australien	19–21	20–22	21–23	24	25–26
Österreich	21–23	22–24	24–26	a	27–29
Belgien	21–22	22	23–24	24	26–29
Kanada	21–24	22	23–24	25	27–29
Tschechische Republik	22–23	23	25	23–26	28
Dänemark	23–25	24	26	26	30–34
Finnland	24–27	24	26	35–39	30–34
Frankreich	20–24	20–23	22–25	28–29	27–29
Deutschland	21–23	24–26	25–27	a	28–29
Griechenland	22–24	22–23	25–27	a	28–29
Ungarn	21	23	24	a	30–34
Island	27–28	23–24	25	n	30–34
Irland	20–21	21	23	25	27
Italien	22–23	23	25	30–34	29
Japan	20	22	24	25	27
Korea	21–23	21	23	a	30–34
Luxemburg	m	m	m	m	m
Mexiko	20	23	23–26	m	24–28
Niederlande	n	21–23	23–25	a	28–29
Neuseeland	19–20	21–22	22–23	25	29
Norwegen	21–22	22–23	24–25	26–27	28–29
Polen	22	23	25	a	25–29
Portugal	21–23	22	23–24	25–29	30–34
Slowakische Republik	22	23	24	a	28
Spanien	19	20	22	27–28	25–27
Schweden	22	25	25	n	30–34
Schweiz	23–29	24–26	25–27	25–27	30–34
Türkei	20–21	22–23	25–26	30–34	30–34
Vereinigtes Königreich	19–24	20–22	22–24	23–25	25–29
Vereinigte Staaten	20	22	24	25	27
Partnerländer					
Brasilien	22	22	m	m	30–34
Chile	22–25	23–25	24–26	25–27	30–34
Estland	22	22	24	a	30–34
Israel	m	26	a	a	30–34
Russische Föderation	20	21	22	n	24–26
Slowenien	23–26	25–26	25–26	a	29

Anmerkung: Wenn Daten zum Tertiärbereich A, aufgegliedert nach der Dauer der Studiengänge, verfügbar waren, ist die Abschlussquote für alle Studiengänge die Summe der Abschlussquoten, aufgegliedert nach der Dauer der Studiengänge.
Quelle: OECD. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1c (Forts.)

Abschlussquoten im Tertiärbereich: Typisches Abschlussalter und Art der Abschlussquote (2007)

	Art der Abschlussquote: Brutto- oder Netto-Abschlussquote													
	Tertiärbereich B (ISCED 5B)				Tertiärbereich A (ISCED 5A)						Weiterführende forschungsorientierte Studiengänge (ISCED 6)	
	Erstabschluss[1]		Erster Abschluss[1]		Erstabschluss[1]		Erster Abschluss[1]		Zweiter Abschluss[1]			
	Abschlussquote (alle Studierenden)	Abschlussquote nur internationale/ausländische Studierende	Abschlussquote (alle Studierenden)	Abschlussquote nur internationale/ausländische Studierende	Abschlussquote (Alle Studierenden)	Abschlussquote nur internationale/ausländische Studierende	Abschlussquote (alle Studierenden)	Abschlussquote nur internationale/ausländische Studierende	Abschlussquote (alle Studierenden)	Abschlussquote nur internationale/ausländische Studierende	Abschlussquote (alle Studierenden)	Abschlussquote nur internationale/ausländische Studierende
OECD-Länder												
Australien	m	m	N	m	N	N	N	N	N	N	N	N
Österreich	N	m	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Belgien	m	m	N	B	m	m	N	B	N	B	N	B
Kanada	m	m	m	m	B	m	N	B	N	B	N	B
Tschechische Rep.	B	B	B	B	N	N	N	N	N	N	N	N
Dänemark	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Finnland	N	n	N	n	N	m	N	N	N	m	N	N
Frankreich	m	m	B	B	m	m	B	B	B	B	B	B
Deutschland	B	m	B	m	N	N	N	N	N	N	N	N
Griechenland	N	m	N	m	N	m	N	m	N	m	B	m
Ungarn	B	m	N	B	B	m	N	B	N	B	N	B
Island	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Irland	m	m	B	m	B	m	B	m	B	m	B	m
Italien	m	B	N	B	N	N	N	N	N	B	B	B
Japan	B	m	B	B	B	m	B	B	B	B	B	B
Korea	m	m	N	N	m	m	N	N	N	N	N	N
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	N	m	m	m	N	m	B	m	B	m
Niederlande	n	m	N	n	N	m	N	N	N	N	B	m
Neuseeland	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Norwegen	N	m	N	B	N	m	N	B	N	B	N	B
Polen	N	m	N	m	N	m	N	B	N	B	B	m
Portugal	N	m	N	B	N	m	N	B	N	B	N	B
Slowakische Rep.	N	m	N	m	N	m	N	B	N	B	N	B
Spanien	N	m	N	m	B	m	N	m	N	m	N	m
Schweden	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Schweiz	B	m	B	m	N	m	N	B	N	B	N	B
Türkei	N	m	N	B	m	m	N	B	N	B	N	B
Ver. Königreich	N	m	N	B	N	m	N	B	N	B	N	B
Vereinigte Staaten	B	m	B	B	B	m	B	B	B	B	B	B
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	N	m	N	m	N	m
Chile	m	m	N	m	m	m	N	m	N	m	N	m
Estland	m	m	N	B	m	m	N	B	N	B	N	B
Israel	m	m	m	m	N	m	N	m	N	m	N	m
Russische Föd.	m	m	B	B	m	m	B	B	B	m	B	m
Slowenien	N	m	N	B	N	m	N	B	N	B	N	m

Anmerkung: B = Brutto-Abschlussquote, N = Netto-Abschlussquote.

1. „Erstabschluss" bezieht sich auf den Studierenden. Es handelt sich um den ersten Abschluss, den der Studierende im Tertiärbereich erlangt. „Erster Abschluss" und „Zweiter Abschluss" bezieht sich auf konsekutive Studiengänge: z.B. 1. Abschluss: Bachelor, 2. Abschluss: Master.

Quelle: OECD. Definition von Brutto- und Netto-Abschlussquoten s. Indikator A3. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/681781308672

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.2a

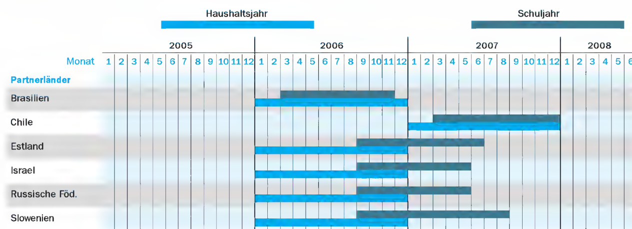
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, OECD-Länder



Quelle: *OECD.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/681781308672*

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushalts- und Schuljahre, Partnerländer



Quelle: OECD. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672

Tabelle X1.3

Abschlussanforderungen für Bildungsgänge im Sekundarbereich II

	ISCED 3A				ISCED 3B				ISCED 3C			
	Abschluss-prüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschluss-prüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden	Abschluss-prüfung	Reihe von Prüfungen während des Bildungsgangs	Bestimmte Zahl von Kursstunden plus Prüfung	Nur bestimmte Zahl von Kursstunden
OECD-Länder												
Australien[1,2]	N/J	J	J	N	N	J	N	N	N	J	N	N
Österreich	J	J	J	N	J	J	J	N	N	J	J	N
Belgien (fläm.)[3]	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Belgien (frz.)	J	J	N	N	a	a	a	a	J	J	N	N
Kanada (Québec)[1]	N	J	J	N					N	J	J	N
Tschechische Rep.[1]	J	J	J	N	N	J	J	N	J	J	J	N
Dänemark[1]	J	J	J		a	a	a	a	J	J	J	
Finnland	J/N	J	J	N								
Frankreich	J	N	J	N	a	a	a	a	J/N	J	N	
Deutschland	J	J	N	N	J	J	N	N	J	J	N	N
Griechenland[1]	N	J	N	N					N	J	N	N
Ungarn	J	N	J	N	a	a	a	a	J	N	J	N
Island[1]	J/N	J	N	N	J	J	N	N	J/N	J	N	N
Irland[1]	J	N	N	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Italien	J	N	J/N	N	J	J/N	J/N	N	J	N	J/N	N
Japan	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Korea	N	N	N	J					N	N	N	J
Luxemburg	J	J	J	N	J	J	J	N	J	J	J	N
Mexiko	N	J	J	N					J/N	J	J	N
Niederlande[1]	J	J	J	N	a	a	a	a	J	J	J	N
Neuseeland	J	N	N	N								
Norwegen	N	J	J	N	a	a	a	a	N	J	J	N
Polen[1]	J	N	J	N	a	a	a	a	J	N	J	N
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakische Rep.[1]	J	N	J	N					J	N	J	N
Spanien	N	J	J	N					J/N	J/N	J/N	N
Schweden	J/N	J/N	N	J/N								
Schweiz	J	J	J		J	J	J		J		J	
Türkei[1]	N	N	J	N	N	N	J	N	N	N	J	N
Ver. Königreich[1]	N[4]	J	N	N	a	a	a	a		J	N	N
Vereinigte Staaten[1]	20J/30N	EB	EB	J[5]	a	a	a	a	a	a	a	a
Partnerland												
Israel[1]	J/N	J	J	N	a	a	a	a	J/N	J	J	

Anmerkung: J = Ja; N = Nein; EB = Einige Bundesstaaten.

1. Weitere Hinweise zu Abschlussanforderungen s. Anhang 3, Kapitel A unter www.oecd.org/edu/eag2009. 2. Abschlussanforderungen für Bildungsgänge ISCED 3A unterscheiden sich je nach Bundesstaat und Territorium. Die in dieser Tabelle gemachten Angaben sind eine verallgemeinernde Darstellung der verschiedenen Anforderungen. 3. Nur bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. 4. Normalerweise gibt es keine Abschlussprüfung, obwohl es einige Bildungsgänge ISCED 3A geben kann, die so abgeschlossen werden. 5. Fast alle Bundesstaaten legen eine bestimmte Anzahl von „Carnegie Credits" fest (die durch einen zweisemestrigen Kurs in bestimmten Fächern erworben werden, die je nach Bundesstaat unterschiedlich sind).

Quelle: OECD. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Copyrighted material

Anhang 2

Statistische Bezugsdaten

Tabelle X2.1

Überblick über das wirtschaftliche Umfeld anhand grundlegender Kennzahlen (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2006, zu konstanten Preisen von 2006)

	Öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)	BIP-Deflator (1995 = 100)	BIP-Deflator (2000 = 100)
OECD-Länder				
Australien	m	35 666	136,8	124,5
Österreich	49,3	35 259	113,2	110,4
Belgien	48,3	33 608	120,1	113,3
Kanada[1]	43,4	34 888	125,2	115,4
Tschechische Republik	43,8	21 966	158,8	114,5
Dänemark	51,6	34 871	126,2	114,4
Finnland	48,9	32 586	116,2	106,3
Frankreich	52,7	31 055	118,7	113,0
Deutschland	45,3	32 835	107,2	106,1
Griechenland	42,4	26 701	156,5	121,9
Ungarn	51,8	18 030	264,3	137,1
Island	41,7	35 096	157,4	132,6
Irland	33,7	41 803	152,4	122,1
Italien	49,9	29 356	133,7	116,9
Japan	36,5	32 040	89,9	92,6
Korea	30,2	23 083	130,6	111,6
Luxemburg	38,6	75 754	131,4	121,5
Mexiko	22,0	13 332	341,4	149,0
Niederlande	45,6	37 130	131,4	117,0
Neuseeland	31,9	26 808	126,8	116,6
Norwegen	40,6	52 118	167,4	127,7
Polen	43,8	14 842	195,3	115,2
Portugal	46,3	21 656	141,2	120,1
Slowakische Republik	19,5	18 020	175,1	128,2
Spanien	38,5	29 520	147,2	127,8
Schweden	54,3	34 456	115,0	109,0
Schweiz	43,1	38 568	107,0	104,7
Türkei	m	12 074	4 448,3	340,7
Vereinigtes Königreich	46,1	34 137	131,3	116,7
Vereinigte Staaten	37,0	43 839	126,7	116,7
Partnerländer				
Brasilien	31,2	9 440	251,0	178,0
Chile[2]	20,5	13 904	182,9	156,4
Estland	33,4	18 519	219,8	133,3
Israel	45,0	24 680	149,4	108,6
Russische Föderation	29,6	13 248	1 203,9	254,7
Slowenien	44,4	24 868	192,0	132,4

1. Referenzjahr 2005. 2. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2006, zu konstanten Preisen von 2006)[1]

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung)[2]	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das nationale Haushaltsjahr)[3]	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (Eurozone = 1)	Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch (US-Dollar = 1)
OECD-Länder							
Australien	1 045 674		333 972	20 822	1,408	1,646	1,465
Österreich	257 295		126 926	8 282	0,881	1,030	0,882
Belgien	318 223		153 582	10 543	0,898	1,050	0,923
Kanada[4]	1 372 626	1 311 337	568 681	32 649	1,205	1,409	1,244
Tschechische Rep.	3 215 642		1 409 224	10 267	14,259	16,670	15,038
Dänemark	1 628 630		841 076	5 437	8,590	10,042	8,926
Finnland	167 041		81 631	5 266	0,973	1,138	1,061
Frankreich	1 807 462		952 516	63 195	0,921	1,077	0,941
Deutschland	2 321 500		1 052 290	82 366	0,858	1,003	0,891
Griechenland	213 207		90 506	11 149	0,716	0,837	0,768
Ungarn	23 785 244		12 329 018	10 071	130,985	153,127	137,711
Island	1 167 684		486 617	304	109,325	127,806	109,403
Irland	177 286		59 720	4 253	0,997	1,166	1,072
Italien	1 479 981		739 185	58 942	0,855	1,000	0,902
Japan[5]	508 925 100	503 532 075	183 596 600	127 755	124,332	145,349	138,582
Korea	848 044 635		256 137 600	48 297	760,668	889,254	872,743
Luxemburg	33 921		13 101	473	0,947	1,108	0,967
Mexiko	10 306 839		2 270 559	104 748	7,381	8,628	7,702
Niederlande	539 929		246 356	16 341	0,890	1,040	0,900
Neuseeland	169 135		54 003	4 142	1,523	1,781	1,600
Norwegen	2 159 573		875 710	4 661	8,890	10,393	9,719
Polen	1 060 031		464 337	38 132	1,873	2,190	2,093
Portugal	155 446		71 947	10 584	0,678	0,793	0,734
Slowakische Rep.	1 659 398		323 655	5 391	17,082	19,969	18,487
Spanien	982 303		378 321	44 068	0,755	0,883	0,794
Schweden	2 900 790		1 575 244	9 081	9,271	10,838	9,482
Schweiz	487 041		209 950	7 459	1,693	1,979	1,823
Türkei	758 391		m	72 974	0,861	1,006	1,038
Ver. Königreich	1 321 860	1 269 844	584 779	60 587	0,639	0,747	0,650
Vereinigte Staaten	13 116 500	12 928 400	4 779 807	299 199	1	1,169	1
Eurozone					0,855		
Partnerländer							
Brasilien	2 322 818		725 227	189 323	1,300	1,519	m
Chile[6]	85 639 828		17 578 959	16 604	370,955	433,663	m
Estland	205 038		68 412	1 345	8,234	9,625	9,118
Israel	640 776		288 389	7 054	3,681	4,303	4,029
Russische Föd.	26 879 762		7 959 567	142 487	14,24	m	m
Slowenien	7 430 748		3 302 139	2 008	148,822	173,980	0,664

1. Angaben zu BIP, KKP und öffentlichen Gesamtausgaben für Länder in der Eurozone in Euro. 2. BIP in Australien sowie BIP und öffentliche Gesamtausgaben in Neuseeland für das Haushaltsjahr berechnet. 3. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als $w_{t-1}(BIP_{t-1}) + w_t(BIPP_t)$, mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 4. Referenzjahr 2005. 5. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 6. Referenzjahr 2007.
Quelle: OECD. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

2 Anhang

Tabelle X2.3a

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2007)

	Lehrergehälter in Landeswährung (1996)[1]								
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung/ Mindestausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781	25 693	46 781	46 781
Österreich	19 911	25 522	40 136	20 598	26 791	42 910	21 891	29 334	48 204
Belgien (fläm.)[2]	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Belgien (frz.)[2]	20 479	27 542	32 721	20 950	29 346	35 781	25 998	37 534	45 119
Tschechische Rep.	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Dänemark	200 000	244 000	250 000	200 000	244 000	250 000	218 000	310 000	325 000
England	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423	12 113	20 423	20 423
Finnland	17 660	23 378	24 051	19 846	27 751	28 928	20 519	28 928	30 610
Frankreich	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Deutschland	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Griechenland	10 772	12 854	15 148	11 141	13 223	15 518	11 141	13 223	15 518
Ungarn	341 289	462 618	597 402	341 289	462 618	597 402	435 279	574 067	717 756
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	18 235	28 189	33 362	19 141	29 872	33 679	19 141	29 872	33 679
Italien	14 939	18 030	21 864	16 213	19 796	24 233	16 213	20 412	25 442
Japan	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 475 000	3 462 000	5 917 000	8 733 000
Korea	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	29 105	38 606	63 264	37 092	47 174	76 196	m	m	m
Niederlande	21 772	26 537	32 627	22 925	28 847	35 840	23 120	40 273	47 756
Neuseeland	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220	23 000	39 220	39 220
Norwegen	165 228	201 446	204 211	165 228	201 446	204 211	178 752	207 309	222 078
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902	9 970	15 001	25 902
Schottland	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796	12 510	20 796	20 796
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	18 609	21 823	27 940	m	m	m	21 582	25 327	31 780
Schweden	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Schweiz	65 504	87 585	100 847	m	m	m	m	m	m
Türkei	w	w	w	a	a	a	w	w	w
Vereinigte Staaten	25 079	31 693	m	24 861	31 690	m	24 891	31 954	m
Partnerländer									
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	25 380	27 120	29 040	25 380	27 120	29 040	25 380	27 120	29 040
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu den Lehrergehältern von 1996 beziehen sich auf ganz Belgien.
Quelle: OECD. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3a (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter, nach Bildungsbereich (1996, 2007)[1]

	Lehrergehälter in Landeswährung (2007)[2]									BIP-Deflator 2007 (1996 = 100)
	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangs-gehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfahrung/ Mindest-ausbildung	Höchst-gehalt/ Mindest-ausbildung	Anfangs-gehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfahrung/ Mindest-ausbildung	Höchst-gehalt/ Mindest-ausbildung	Anfangs-gehalt/ Mindest-ausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfahrung/ Mindest-ausbildung	Höchst-gehalt/ Mindest-ausbildung	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	46 646	63 977	63 977	46 858	64 984	64 984	46 858	64 984	64 984	141
Österreich	24 791	32 830	49 150	25 913	35 467	51 080	26 279	36 493	53 830	115
Belgien (fläm.)	26 563	37 236	45 416	26 563	37 236	45 416	32 981	47 644	57 286	122
Belgien (frz.)	25 390	35 697	43 653	25 390	35 697	43 653	31 558	45 820	55 198	122
Tschechische Rep.	305 998	414 913	506 424	305 998	414 913	506 424	324 757	443 286	544 267	149
Dänemark	306 762	346 569	346 569	306 762	346 569	346 569	300 918	423 426	423 426	126
England	19 461	28 707	28 707	19 461	28 707	28 707	19 461	28 707	28 707	130
Finnland	27 496	35 664	44 853	30 500	38 165	48 296	31 050	41 964	54 384	120
Frankreich	21 631	29 097	42 932	23 807	31 274	45 209	24 059	31 525	45 486	120
Deutschland	37 313	45 877	49 562	41 225	49 861	55 903	44 300	53 640	61 530	109
Griechenland	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	18 169	22 159	26 653	150
Ungarn	1 532 436	1 983 240	2 638 332	1 532 436	1 983 240	2 638 332	1 756 380	2 474 508	3 328 212	231
Island	2 518 454	2 830 814	3 288 386	2 518 454	2 830 814	3 288 386	2 849 000	3 619 000	3 796 000	162
Irland	31 497	52 177	59 125	31 497	52 177	59 125	31 497	52 177	59 125	151
Italien	21 328	25 799	31 434	22 980	28 095	34 500	22 980	28 880	36 063	130
Japan	3 335 000	5 958 000	7 533 000	3 335 000	5 958 000	7 533 000	3 335 000	5 958 000	7 737 000	90
Korea	23 955 100	41 387 505	66 271 272	23 859 100	41 291 505	66 175 272	23 859 100	41 291 505	66 175 272	126
Luxemburg	47 407	65 284	96 622	68 289	85 371	118 653	68 289	85 371	118 653	130
Mexiko	104 415	137 323	227 967	133 872	174 854	289 632	m	m	m	274
Niederlande	30 331	39 303	43 844	31 432	43 204	48 084	31 734	55 905	63 488	132
Neuseeland	30 150	58 327	58 327	30 150	58 327	58 327	30 150	58 327	58 327	130
Norwegen	294 237	332 218	367 592	294 237	332 218	367 592	314 261	354 059	387 383	164
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	171
Portugal	14 380	23 541	36 921	14 380	23 541	36 921	14 380	23 541	36 921	142
Schottland	19 586	31 241	31 241	19 586	31 241	31 241	19 586	31 241	31 241	130
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	170
Spanien	25 688	29 934	37 099	28 900	33 580	40 986	29 525	34 339	41 834	147
Schweden	256 800	298 800	343 200	262 000	306 300	347 400	276 000	326 900	371 800	117
Schweiz	70 346	91 017	112 067	80 879	104 157	126 592	94 079	122 259	145 276	109
Türkei	11 835	13 206	14 740	a	a	a	11 835	13 206	14 740	2 703
Vereinigte Staaten	35 907	43 633	m	34 519	44 015	m	34 672	43 966	m	128
Partnerländer										
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	221
Chile	3 818 076	4 636 394	6 204 576	3 818 076	4 636 394	6 204 576	3 818 076	4 852 425	6 499 056	m
Estland	88 800	79 968	110 500	88 800	79 968	110 500	88 800	79 968	110 500	193
Israel	50 967	59 525	83 176	50 967	59 525	83 176	50 967	59 525	83 176	135
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	17 130	20 005	21 187	17 130	20 005	21 187	17 130	20 005	21 187	180

1. Für die Berechnung der Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, wie in Indikator D3 aufgeführt, wurden die Lehrergehälter in Landeswährung mittels KKP für das BIP vom Januar 2006 in US-Dollar umgerechnet und gegebenenfalls inflationsbereinigt. Lehrergehälter in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den Endverbrauch vom Januar 2006, sind in Tabelle X2.3c (Anhang 2) aufgeführt. 2. Angaben zu den Lehrergehältern in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro.
Quelle: OECD. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3b

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Lehrergehälter (1996, 2007)

	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (2006)[1]	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (2007)[1]	Kaufkraftparitäten (KKP) für das BIP (Januar 2007)[1]	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, Kalenderjahr 2007)[1]	Gesamtbevölkerung in Tausend (Kalenderjahr 2007)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, Kalenderjahr 2007)[2]	Referenzjahr für die Angaben von Gehältern in 2007	Inflationsbereinigung (2007)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	1,41	1,42	1,42	1 132 172	21 153	37 692	2007	0,98
Österreich	0,88	0,88	0,88	270 837	8 315	37 012	2006/2007	1,00
Belgien (fläm.)[3]	0,90	0,89	0,90	334 917	10 622	35 428	Jan. 2007	1,00
Belgien (frz.)[3]	0,90	0,89	0,90	334 917	10 622	35 428	2006/2007	1,00
Tschechische Rep.	14,26	14,23	14,25	3 530 249	10 323	24 033	2006/2007	1,00
Dänemark	8,59	8,60	8,60	1 687 892	5 460	35 946	2006/2007	1,00
England[4]	0,64	0,65	0,65	1 401 042	60 783	35 461	2006/2007	1,00
Finnland	0,97	0,98	0,98	179 659	5 289	34 664	1. Okt. 2006	1,00
Frankreich	0,92	0,91	0,92	1 892 241	63 573	32 709	2006/2007	1,00
Deutschland	0,86	0,86	0,86	2 422 900	82 263	34 248	2006/2007	1,00
Griechenland	0,72	0,72	0,72	228 180	11 193	28 314	2005	1,04
Ungarn	130,98	134,78	132,88	25 419 164	10 056	18 755	2007	0,97
Island	109,33	115,10	112,22	1 279 379	311	35 695	2006/2007	1,00
Irland	1,00	0,97	0,99	190 603	4 357	45 099	2006/2007	1,00
Italien	0,86	0,85	0,86	1 535 540	59 319	30 454	2006/2007	1,00
Japan	124,33	120,14	122,24	515 804 800	127 771	33 602	2006/2007	1,00
Korea	760,67	749,88	755,28	901 188 604	48 456	24 801	2007	1,00
Luxemburg	0,95	0,95	0,95	36 278	480	79 557	2006/2007	1,00
Mexiko	7,38	7,53	7,46	11 139 674	105 677	13 999	2006/2007	1,00
Niederlande	0,89	0,88	0,89	567 066	16 377	39 347	2006/2007	1,00
Neuseeland	1,52	1,55	1,54	177 551	4 185	27 371	2007	0,98
Norwegen	8,89	9,05	8,97	2 277 111	4 706	53 467	1. Dez. 2007	0,98
Polen	1,87	1,92	1,90	1 167 795	38 116	15 957	m	1,00
Portugal	0,68	0,67	0,68	163 119	10 608	22 950	2006/2007	1,00
Schottland[4]	0,64	0,65	0,65	1 401 042	60 783	35 461	2006/2007	1,00
Slowakische Rep.	17,08	17,10	17,09	1 852 781	5 397	20 078	m	1,00
Spanien	0,76	0,74	0,75	1 050 595	44 874	31 638	2006/2007	1,00
Schweden	9,27	9,14	9,21	3 061 449	9 148	36 615	2007	0,99
Schweiz	1,69	1,66	1,68	512 142	7 509	41 088	2006/2007	1,00
Türkei	0,86	0,89	0,88	856 387	73 904	13 020	2006	1,04
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	13 741 600	302 087	45 489	2006/2007	1,00
Partnerländer								
Brasilien	1,36	1,38	1,37	1 937 598	191 000	7 351	m	m
Chile	363,46	371,42	367,44	66 598 992	16 600	10 802	2007	0,96
Estland	8,23	8,75	8,49	238 929	1 342	20 341	2006/2007	1,00
Israel	3,67	3,56	3,62	673 552	7 180	26 351	2006/2007	1,00
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	0,62	0,64	0,63	34 471	2 019	26 681	2006/2007	1,00

Anmerkung: Inflationsbereinigungen wurden vorgenommen, wenn das Referenzjahr nicht mit dem Zeitraum 2006/2007 übereinstimmte und die Inflation zwischen dem tatsächlichen Referenzjahr und dem Zeitraum 2006/2007 um mehr als 1 Prozent differiert hätte.

1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. BIP pro Kopf in Landeswährung (2007) wurde aus der Gesamtbevölkerung (2007) und dem Gesamt-BIP (2007) berechnet und mittels KKP für das BIP (2007) in US-Dollar umgerechnet. Diese Angaben liegen in dieser Tabelle vor. 3. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zum BIP und der Gesamtbevölkerung beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.

Quelle: OECD. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672

Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3c

Lehrergehälter (2007)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrern an öffentlichen Bildungseinrichtungen: Anfangsgehalt, Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung und Höchstgehalt, nach Bildungsbereich, in Euro (kaufkraftbereinigt)

	Primarbereich				Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf	Anfangsgehalt/ Mindestausbildung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs- erfahrung/Mindest- ausbildung	Höchstgehalt/ Mindestausbildung	Verhältnis des Ge- halts nach 15 Jahren Berufserfahrung zum BIP pro Kopf
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	28 323	38 847	38 847	1,17	28 452	39 459	39 459	1,19	28 452	39 459	39 459	1,19
Österreich	24 735	32 755	49 038	1,01	25 854	35 387	50 964	1,09	26 219	36 410	53 708	1,12
Belgien (fläm.)	26 059	36 529	44 553	1,17	26 059	36 529	44 553	1,17	32 354	46 739	56 198	1,50
Belgien (frz.)	24 908	35 019	42 823	1,13	24 908	35 019	42 823	1,13	30 958	44 949	54 150	1,45
Tschechische Rep.	18 860	25 573	31 214	1,21	18 860	25 573	31 214	1,21	20 017	27 322	33 546	1,29
Dänemark	31 336	35 403	35 403	1,12	31 336	35 403	35 403	1,12	30 740	43 254	43 254	1,37
England	26 491	39 077	39 077	1,26	26 491	39 077	39 077	1,26	26 491	39 077	39 077	1,26
Finnland	24 761	32 116	40 391	1,06	27 466	34 368	43 491	1,13	27 961	37 789	48 973	1,24
Frankreich	20 756	27 920	41 196	0,97	22 844	30 009	43 381	1,04	23 086	30 250	43 647	1,05
Deutschland	38 094	46 837	50 599	1,56	42 088	50 904	57 073	1,69	45 227	54 762	62 817	1,82
Griechenland	23 114	28 190	33 907	1,13	23 114	28 190	33 907	1,13	23 114	28 190	33 907	1,13
Ungarn	9 847	12 744	16 954	0,77	9 847	12 744	16 954	0,77	11 286	15 901	21 387	0,97
Island	19 705	22 149	25 729	0,71	19 705	22 149	25 729	0,71	22 291	28 316	29 701	0,90
Irland	28 075	46 509	52 702	1,17	28 075	46 509	52 702	1,17	28 075	46 509	52 702	1,17
Italien	21 901	26 493	32 280	0,99	23 598	28 850	35 428	1,08	23 598	29 657	37 033	1,11
Japan	23 955	42 796	54 109	1,45	23 955	42 796	54 109	1,45	23 955	42 796	55 574	1,45
Korea	27 848	48 113	77 040	2,21	27 736	48 001	76 928	2,20	27 736	48 001	76 928	2,20
Luxemburg	43 814	60 336	89 299	0,86	63 113	78 901	109 660	1,13	63 113	78 901	109 660	1,13
Mexiko	12 297	16 173	26 848	1,32	15 767	20 593	34 111	1,68	m	m	m	m
Niederlande	30 091	38 992	43 497	1,13	31 183	42 862	47 704	1,24	31 483	55 463	62 986	1,61
Neuseeland	16 889	32 673	32 673	1,36	16 889	32 673	32 673	1,36	16 889	32 673	32 673	1,36
Norwegen	28 226	31 870	35 263	0,68	28 226	31 870	35 263	0,68	30 147	33 965	37 162	0,72
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	18 705	30 621	48 024	1,52	18 705	30 621	48 024	1,52	18 705	30 621	48 024	1,52
Schottland	26 661	42 527	42 527	1,37	26 661	42 527	42 527	1,37	26 661	42 527	42 527	1,37
Slowakische Rep.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	30 072	35 043	43 431	1,26	33 832	39 312	47 981	1,42	34 564	40 200	48 974	1,45
Schweden	24 144	28 092	32 267	0,87	24 633	28 797	32 662	0,90	25 949	30 734	34 956	0,96
Schweiz	36 874	47 709	58 743	1,32	42 395	54 597	66 357	1,51	49 314	64 086	76 151	1,78
Türkei	12 348	13 778	15 379	1,21	a	a	a	a	12 348	13 778	15 379	1,21
Vereinigte Staaten	31 526	38 310	m	0,96	30 308	38 645	m	0,97	30 442	38 602	m	0,97
OECD-Durchschnitt	**25 187**	**34 248**	**41 922**	**1,17**	**27 218**	**36 870**	**45 191**	**1,23**	**28 256**	**39 319**	**47 798**	**1,30**
EU19-Durchschnitt	**25 917**	**34 778**	**42 589**	**1,14**	**27 825**	**36 925**	**45 028**	**1,19**	**28 926**	**39 961**	**48 817**	**1,29**
Partnerländer												
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	9 589	11 393	15 365	1,11	9 589	11 393	15 365	1,11	9 589	11 922	16 086	1,16
Estland	9 183	8 270	11 427	0,46	9 183	8 270	11 427	0,46	9 183	8 270	11 427	0,46
Israel	12 379	14 457	20 202	0,62	12 379	14 457	20 202	0,62	12 379	14 457	20 202	0,62
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	23 873	27 880	29 527	1,19	23 873	27 880	29 527	1,19	23 873	27 880	29 527	1,19

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag2009. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/681781308672
Erläuterung der Kennzeichnung fehlender Daten s. Hinweise für den Leser.

2 Anhang

Allgemeine Hinweise

Definitionen

Das *Bruttoinlandsprodukt (BIP)* entspricht der Wertschöpfung der von inländischen Herstellern produzierten Waren und Dienstleistungen, einschließlich Handel und Transport, abzüglich des Werts für den Zwischenverbrauch des Käufers plus Importzölle. Das BIP wird in der jeweiligen Landeswährung (in Millionen) angegeben. Für Länder, die diese Informationen für ein Bezugsjahr angeben, das vom Kalenderjahr abweicht (z.B. Australien und Neuseeland), werden Anpassungen durch lineare Gewichtung des jeweiligen BIP zwischen zwei aufeinanderfolgenden nationalen Bezugsjahren entsprechend dem Kalenderjahr vorgenommen.

Der *BIP-Deflator* wird berechnet durch Division des BIP zu Marktpreisen durch das BIP zu konstanten Preisen. Er liefert einen Hinweis auf das relative Preisniveau in einem Land. Die Daten basieren auf dem Jahr 2000.

Das *BIP pro Kopf* ist das Bruttoinlandsprodukt (in US-Dollar kaufkraftbereinigt), dividiert durch die Bevölkerungszahl.

Die *Kaufkraftparitäts-Umrechnungskurse (KKP)* sind die Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft verschiedener Währungen ausgleichen. Dies bedeutet, dass man mit einer bestimmten Geldsumme, wenn sie anhand der KKP-Kurse in die verschiedenen Währungen umgerechnet wird, in allen Ländern den gleichen Waren- und Dienstleistungskorb erwerben kann. Daher werden durch Verwendung der KKP-Währungsumrechnungskurse die Preisniveau-Unterschiede zwischen den Ländern aufgehoben. Werden Ausgaben bezogen auf das BIP für verschiedene Länder mithilfe der KKP in eine einheitliche Währung umgerechnet, werden sie praktisch mit den gleichen internationalen Preisen ausgedrückt, sodass Vergleiche zwischen den Ländern nur die Unterschiede im Volumen der gekauften Waren und Dienstleistungen widerspiegeln.

Die *öffentlichen Gesamtausgaben*, wie bei der Berechnung der Indikatoren verwendet, entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf allen Ebenen des Staates. Die laufenden Ausgaben umfassen die konsumtiven Ausgaben (z.B. Arbeitsentgelte für Mitarbeiter, Verbrauch von Vorprodukten und -dienstleistungen, Verbrauch von Sachvermögen und Militärausgaben), geleistete Besitzeinkommen, Subventionen und andere geleistete Transferzahlungen (z.B. Sozialversicherungen, Sozialhilfe, Renten und sonstige Wohlfahrtsleistungen). Investitionsausgaben sind Ausgaben zum Erwerb und/oder der Wertsteigerung von Gütern des Anlagevermögens, Grundstücken, immateriellen Vermögensgegenständen, Staatsanleihen und nicht militärischen Sachvermögen und Ausgaben zur Finanzierung von Nettokapitaltransfers.

Quellen

Die Ausgabe des Jahres 2009 der *National Accounts of OECD countries: Main Aggregates, Volume I.*

Der theoretische Rahmen der OECD National Accounts wurde viele Jahre von der UN-Publikation *A System of National Accounts* vorgegeben, die 1968 erschien. Im Jahr 1993 erschien eine überarbeitete Fassung (häufig als SNA93 bezeichnet).

OECD Analytical Data Base, Januar 2009.

Anhang 3

Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden liegt nur in elektronischer Form vor.

Er kann eingesehen werden unter *www.oecd.org/edu/eag2009*.

Copyrighted material



Literatur

Copyrighted material

Ashton, P. and **N. Webb** (1986), *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*, Monogram, Longman, White Plains, New York.

Brophy, J.E. and **T.L. Good** (1986), *Teacher Behaviour and Pupil Achievement*, in: M.C. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching, MacMillan, New York, pp. 328–375.

Caldwell, B. (2002), *Autonomy and Self-management: Concepts and Evidence*, in: T. Bush and L. Bell, The Principles and Practice of Educational Management, London: Paul Chapman, pp. 34–48

Caldwell, B. and **J. Spinks** (1998), *Beyond the Self-Managing School*, Falmer Press, London.

Clausen, M. (2002), *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, D.H. Rost (Hg.), Waxmann, Münster.

Darling-Hammond, L., D.J. Holtzman, S.J. Gatlin and **J.V. Heilig** (2005), *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness*, in: Education Policy Analysis Archives, No. 13 (42).

Dormann, C. and **D. Zapf** (2001), *Job Satisfaction – A Meta-analysis of Stabilities*, in: Journal of Organizational Behavior, No. 22, pp. 483–504.

Fischer, R. (2004), *Standardization to Account for Cross-Cultural Response Bias: A Classification of Score Adjustment Procedures and Review of Research in JCCP*, in: Journal of Cross-Cultural Psychology, No. 35, pp. 263–282.

Kelo, M., U. Teichler and **B. Wächter** (eds.) (2005), EURODATA: Student Mobility, in: European Higher Education, Verlags- and Mediengesellschaft, Bonn.

Klieme, E. und **K. Rakoczy** (2003), *Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht*, in: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider und K.-J. Tillmann (Hg.), PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, S. 334–359, Leske & Budrich, Opladen.

Krueger, A.B. (2002), *Economic Considerations and Class Size*, in: National Bureau of Economic Research Working Paper: 8875.

Lazear, E.P. (2000), *The Future of Personnel Economics*, in: The Economic Journal, No. 110, p. 467, F611–F639.

Mincer, J. (1974), *Schooling, experience, and earnings*, National Bureau of Economic Research (NBER), New York.

Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis and **E. Russell** (1988), *School Matters: The Junior Years*, Open Books, Wells.

Nettle, E.B. (1998), *Stability and Change in the Belief of Student Teachers During Practice Teaching*, in: Teaching and Teacher Education, No. 14 (2), pp. 193–204.

O'Day, J. (2002), *Complexity, Accountability, and School Improvement*, in: Harvard Educational Review, No. 72 (3), pp. 293–329.

Odden, A. and **C. Busch** (1998), *Financing Schools for High Performance*, Jossey-Bass, San Francisco.

OECD (2004), *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, OECD, Paris.

OECD (2005a), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

OECD (2005b), *Bildung auf einen Blick 2005 – OECD-Indikatoren*, OECD, Paris.

OECD (2005c), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.

OECD (2006a), *OECD Revenue Statistics 1965–2005*, OECD, Paris.

OECD (2006b), *Bildung auf einen Blick 2006 – OECD-Indikatoren*, OECD, Paris.

OECD (2007a), *PISA 2006 – Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*, OECD, Paris.

OECD (2007b), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, Paris.

OECD (2007c), *Gesundheit auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren*, Paris.

OECD (2007d), *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren*, OECD, Paris.

OECD (2007e), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*, OECD, Paris.

OECD (2008a), *Bildung auf einen Blick 2008 – OECD-Indikatoren*, OECD, Paris.

OECD (2008b), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education*, OECD, Paris.

OECD (2008c), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD, Paris.

OECD (2009a), *Top of the Class: High Performing Learners in PISA 2006*, OECD, Paris.

OECD (2009b), *OECD Economic Outlook, Interim Report March 2009*, OECD, Paris.

OECD (2009c), *Social Outcomes of Learning – Country Questionnaires*, OECD, Paris.

OECD (2009d), *Main Science and Technology Indicators/ Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, OECD, Paris.

OECD (2009e), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.

OECD (i. E.), *TALIS Technical Report*, OECD, Paris.

Quebec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005), *Educational Spending Relative to the GDP in 2001: A comparison of Québec and the OECD Countries*, in: Education Statistics Bulletin, *www.mels.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_31an.pdf*.

Rakoczy, K., E. Klieme, B. Drollinger-Vetter, F. Lipowsky, C. Pauli and **K. Reusser** (2007), *Structure as a Quality Feature in Mathematics Instruction of the Learning Environment versus a Structured Presentation of Learning Content*, in: M. Prenzel (ed.), Studies on the Educational Quality of Schools: The Final Report of the DFG Priority Programme, pp. 101–120, Waxmann, Münster.

Rosenholtz, S. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, New York.

Ross, J. A. (1998), *The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy*, in: J. Brophy (ed.), Advances in Research on Teaching, Vol. 7, pp. 49–74, JAI Press, Greenwich, Connecticut.

Saunders, L. (2000), *Understanding Schools Use of 'Value Added' Data: The Psychology and Sociology of Numbers*, in: Research Papers in Education, No. 15 (3), pp. 241–58.

Scheerens, J. and **R. J. Bosker** (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.

Senge, P. (2000), *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York.

St. John, E. P. (2003), *Refinancing the College Dream: Access, Equal Opportunity and Justice for Taxpayers*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Staub, F. and **E. Stern** (2002), *The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains: Quasi-experimental Evidence from Elementary Mathematics*, in: Journal of Educational Psychology, No. 93, pp. 144–155.

Usher, A. (2006), *Grants for Students: What They Do, Why They Work*, in: Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute, Toronto, Ontario.

Van de Grift, W. and **A.A.M. Houtveen** (2006), *Underperformance in Primary Schools*, in: School Effectiveness and School Improvement, No. 17 (3), pp. 255–273.

Wang, M.C., G.D. Haertel and **H.J. Walberg** (1997), *Learning Influences*, in H.J. Walberg and G.D. Haertel (eds.), in: Psychology and Educational Practice, McCuthan, Berkeley, California.

Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreter, Forscher und Experten aufgeführt, die bei den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2009 – OECD-Indikatoren* **aktiv mitgewirkt haben. Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.**

INES-Arbeitsgruppe

Frau Oon Ying CHIN (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Frau Shannon MADDEN (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Herr Liës FEYEN (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Frau Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasilien)
Frau Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brasilien)
Frau Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasilien)
Frau Carmilva SOUZA FLORES (Brasilien)
Herr Cristian Pablo YANEZ NAVARRO (Chile)
Frau Karin BLIX (Dänemark)
Frau Julie GRUNNET HANSEN (Dänemark)
Herr Simon HEIDEMANN (Dänemark)
Herr Leo Elmbirk JENSEN (Dänemark)
Herr Heinz-Werner HETMEIER (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Kristi PLOOM (Estland)
Herr Anders HINGEL (Europäische Kommission)
Frau Lene DIL MEJER (EUROSTAT)
Herr Fernando REIS (EUROSTAT)
Herr Ville HEINONEN (Finnland)
Herr Matti KYRÖ (Finnland)
Herr Heikki KOKKALA (Finnland)
Herr Reijo LAUKKANEN (Finnland)
Frau Riikka RAUTANEN (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Herr Matti VÄISÄNEN (Finnland)
Herr Cédric AFSA ESSAFI (Frankreich)
Frau Michele JACQUOT (Frankreich)
Frau Elodie LEPREVOST (Frankreich)
Frau Claude MALEGUE (Frankreich)
Herr Christophe PEPIN (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Christine RAGOUCY (Frankreich)
Herr Claude SAUVAGEOT (Frankreich)
Frau Alexia STEFANOU (Frankreich)
Frau Roy CHOURDAKI (Griechenland)
Frau Chrysa DRYDAKI (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Melina PAPADAKI (Griechenland)
Herr Pat McSITRIC (Irland)
Frau Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar ÁRNASON (Island)
Herr Júlíus BJÖRNSSON (Island)
Frau Ásta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Giovanni BIONDI (Italien)
Frau Maria Gemma DE SANCTIS (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Hiroshi KAMIYO (Japan)
Herr Hiromi SASAI (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Tokuo OGATA (Japan)
Dr. Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Frau Shannon DELBRIDGE (Kanada)
Herr Gerald MORTON (Kanada)
Herr Chang-Hwan KIM (Korea)
Herr Jong-Hyo PARK (Korea)
Herr Jérôme LEVY (Luxemburg)
Herr Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexiko)
Herr Paul GINI (Neuseeland)
Frau Frances KELLY (Neuseeland)
Frau Daisy SATIJN (Niederlande)
Frau Linda SLIKKERVEER (Niederlande)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Frau Pauline THOOLEN (Niederlande)
Frau Marie ARNEBERG (Norwegen)
Frau Karin BJØRKELI HJERMUNDRUD (Norwegen)
Herr Kjetil HELGELAND (Norwegen)
Herr Lars NERDRUM (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Herr Terje RISBERG (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Herr Markus SCHWABE (Österreich)
Frau Hanna GOLASZEWSKA (Polen)
Frau Grazyna MARCINIAK (Polen)
Frau Anna NOWOZYNSKA (Polen)
Frau Maria ULATOWSKA (Polen)
Frau Beatriz GONÇALVES (Portugal)
Frau Elisa GONZALEZ (Portugal)
Herr Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Herr Evgeny BUTKO (Russische Föderation)
Frau Anna FATEEVA (Russische Föderation)
Herr Mats BJÖRNSSON (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Herr Stefan C. WOLTER (Schweiz)
Frau Alzbeta FERENCICOVA (Slowakische Republik)
Frau Zuzana JAKUBCOVA (Slowakische Republik)
Frau Elena REBROSOVA (Slowakische Republik)
Frau Helga KOCEVAR (Slowenien)

Frau Tatjana SKRBEC (Slowenien)
Frau Isabel ALABAU BALCELLS (Spanien)
Herr Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Spanien)
Herr Luis HERNAEZ GLUCK (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Enrique ROCA COBO (Spanien)
Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
Frau Michaela KLENHOVÁ (Tschechische Republik)
Herr Felix KOSCHIN (Tschechische Republik)
Herr Lubomir MARTINEC (Tschechische Republik)
Frau Nilgün DURAN (Türkei)
Herr Ibrahim Zeki KARABIYIK (Türkei)
Herr Michael BRUNEFORTH (UNESCO)
Herr Albert MOTIVANS (UNESCO)
Herr Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)
Frau Anna IMRE (Ungarn)
Frau Judit KÁDÁRNÉ-FÜLÖP (Ungarn)
Herr Tibor KÖNYVESI (Ungarn)
Frau Judit KOZMA-LUKÁCS (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Frau Éva TÓT (Ungarn)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Herr Stephen HEWITT (Vereinigtes Königreich)
Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Valena White PLISKO (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens

Vorsitz: Kanada
Netzwerkvorsitzender: Herr Patrice DE BROUCKER

Herr Dan ANDERSSON (ehemaliger Netzwerkvorsitzender)
Frau Oon Ying CHIN (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Frau Shannon MADDEN (Australien)
Herr Scott MATHESON (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Frau Maria das Graças MOREIRA COSTA (Brasilien)
Frau Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brasilien)
Frau Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasilien)
Frau Julie GRUNNET HANSEN (Dänemark)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Frau Susanne REIF (Deutschland)
Herr Lars JAKOBSEN (Europäische Kommission)
Frau Marta BECK-DOMZALSKA (Europäische Kommission)
Herr Sylvain JOUHETTE (Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Frau Aila REPO (Finnland)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Chrysa DRYDAKI (Griechenland)
Herr Angelos KARAGIANNIS (Griechenland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Frau Emmanuelle CARRIÈRE (Kanada)
Frau Shannon DELBRIDGE (Kanada)
Frau Jihee CHOI (Korea)
Frau Jong-Hyo PARK (Korea)
Herr Jos NOESEN (Luxemburg)
Herr Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexiko)
Herr Héctor ROBLES (Mexico)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Roy TJOA (Niederlande)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Herr Dick TAKKENBERG (Niederlande)
Herr Lars NERDRUM (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Anna JÖNSSON (Schweden)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Herr Russell SCHMIEDER (Schweden)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Lubomíra SRNÁNKOVÁ (Slowakische Republik)
Frau Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Spanien)
Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
Frau Sona FORTOVA (Tschechische Republik)
Frau Vendula KAŠPAROVÁ (Tschechische Republik)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)
Frau Lisa HUDSON (Vereinigte Staaten)
Herr Dan SHERMAN (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Vorsitz: Vereinigtes Königreich

Netzwerkvorsitzender: Herr Stephen LEMAN

Herr Jaap SCHEERENS (ehemaliger Vorsitzender von Netzwerk B)
Frau Oon Ying CHIN (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Frau Shannon MADDEN (Australien)
Herr Scott MATHESON (Australien)
Herr François-Gérard STOLZ (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Frau Carla Maria MOTTA DO VALLE CASTRO (Brasilien)
Frau Ana Carolina SILVA CIROTTO (Brasilien)
Herr Jørgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Frau Cornelia FRANKE (Deutschland)
Herr Richard DEISS (Europäische Kommission)
Herr Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finnland)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Nadine DALSHEIMER (Frankreich)
Frau Maria DEMOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Pat McSITRIC (Irland)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Frau Jong-Hyo PARK (Korea)
Herr Gilles HIRT (Luxemburg)
Herr Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexiko)
Herr Cyril MAKO (Neuseeland)
Frau Maria HENDRIKS (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Niederlande)
Herr Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Niederlande)
Frau Eli-Karin FLAGTVEDT (Norwegen)
Herr Kjetil HELGELAND (Norwegen)
Frau Anne-Berit KAVLI (Norwegen)
Herr Christian KRENTHALLER (Österreich)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Anna FATEEVA (Russische Föderation)
Herr Anders BORGSTRÖM (Schweden)
Frau Madeleine NYMAN (Schweden)
Herr Eugen STOCKER (Schweiz)
Frau Isabel ALABAU BALCELLS (Spanien)
Herr Antonio DEL SASTRE (Spanien)
Frau Michaela KLENHOVA (Tschechische Republik)
Frau Pavla POLECHOVA (Tschechische Republik)
Frau Pavlina STASTNOVA (Tschechische Republik)
Frau Lorna BERTRAND (Vereinigtes Königreich)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Herr Stephen HEWITT (Vereinigtes Königreich)
Herr Stephen LEMAN (Vereinigtes Königreich)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Janet LOONEY (Lektorat)
Frau Marion SCHNEPF (Layout)
Frau Fung-Kwan TAM (Layout)

Weiterführende OECD-Publikationen

Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009)
ISBN 92-64-05605-3

Education Today: The OECD Perspective (2009)
ISBN 92-64-05989-4

Tertiary Education for the Knowledge Society: Thematic Review of Tertiary Education (2008)
ISBN 92-64-04652-6

Top of the Class: High Performers in Science in PISA 2006 (2009)
ISBN 92-64-06068-5

PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen, Band 1 Analyse (2007)
ISBN 978-3-7639-3582-6

Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools (2008)
ISBN 92-64-05022-8

Evidence in Education: Linking Research and Policy (2007)
ISBN 92-64-03366-5

From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education (2005)
ISBN 92-64-00918-3

Education Policy Analysis 2005–2006 (2006)
ISBN 92-64-02269-4

OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (2004)
ISBN 92-64-10410-0

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)
ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)
ISBN 92-64-10572-7

Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges (2004)
ISBN 96-64-01504-3

Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries (1999)
ISBN 92-64-17037-5

Bildung auf einen Blick 2008 – OECD-Indikatoren (2008)
ISBN 978-3-7639-3509-3

Understanding the Social Outcomes of Learning (2007)
ISBN 978-92-64-03310-8

Die OECD-Publikationen sind im OECD-Online-Bookshop erhältlich:
www.oecdbookshop.org

OECD PUBLICATIONS, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, www.wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821c
ISBN 978-3-7639-3512-3
E-ISBN 978-3-7639-3513-0

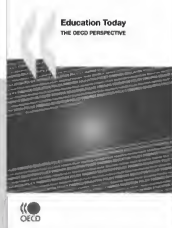


OECD (Hg.)
OECD Factbook 2009
2009, 313 S., 35,- € (D)/57,– SFr
ISBN 978-92-64-05604-6
Best.-Nr. 6004028

OECD Factbook 2009

OECD Factbook 2009 is the fifth edition of a comprehensive and dynamic statistical annual from the OECD. More than 100 indicators cover a wide range of areas: economy, agriculture, education, energy, environment, foreign aid, health and quality of life, industry, information and communications, population/labour force, trade and investment, taxation, public expenditure and R&D. This year, the OECD Factbook features a focus chapter on inequality. Data are provided for all OECD member countries with area totals, and in some cases, for selected non-member economies.

A dynamic link (StatLink) is provided for each table directing the user to a web page where the corresponding data are available in Excel® format.



OECD (Hg.)
Education today
2009, 96 S., 24,- € (D)/41,30,– SFr
ISBN 978-92-64-05989-4
Best.-Nr. 6004029

Education today

This book presents OECD's main messages regarding the current state of education. Organised into nine sections, this report examines early childhood, schooling, transitions beyond initial education, higher education, adult education, lifelong learning, outcomes and returns, equity, and innovation. Each section offers both key findings and orientations for policy. All sections highlight the main messages in a concise and accessible way, with reference to the original OECD sources.

www.wbv.de

Der Bildungsbericht 2008



Die umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der zweite nationale Bildungsbericht für Deutschland richtet sich an alle Akteure des Bildungswesens und bildungspolitisch Interessierte und bietet eine auf Indikatoren gestützte aktuelle Bestandsaufnahme des deutschen Bildungssystems.

Der Bericht enthält eine umfassende empirisch fundierte Gesamtschau aller Bereiche des Bildungssystems, von der frühkindlichen Betreuung und Erziehung über Schule, berufliche Bildung, Hochschule bis hin zur Weiterbildung und erlaubt eine differenzierte Einschätzung ihrer Qualität. Im Rahmen einer vertiefenden Analyse widmet er sich den Übergängen nach der Schule in Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Bildung in Deutschland 2008

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I

2008, 352 S., 39,90 € (D)/67,- SFr
ISBN 978-3-7639-3663-2
Best.-Nr. 6001820a

www.wbv.de



W. Bertelsmann Verlag